الاتجاهات الحديثة
للتدريس والتطوير المهني للمعلم

سوسن حمادة




mohamed khatab



الاتجاهات الحديثة للتدريس والتطوير المهني للمعلم

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية
(2014/4/1521)

371.42
حمادة، سوسن سامي
الاتجاهات الحديثة للتدريس والتطوير المهني للمعلم/ سوسن سامي حمادة._عمان: دار امجد للنشر والتوزيع، 2014
( )ص.
ر.إ.: 2014/4/1521
الواصفات: /طرق التدريس//التوجيه المهني//
يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى

الطبعة العربية 2015

دار امجد للنشر والتوزيع
عمان- الأردن- شارع الملك حسين مقابل مجمع الفحيص
جوال: 0796914632 - 0799291702
هاتف:4652272 فاكس4653372
dar.almajd@hotmail.com

أساسيــــــات

التدريس والتطوير المهني للمعلم

سوسن حمادة



دار امجد للنشر والتوزيع



"إعداد المعلم

وتنميته مهنيًا في ضوء التحديات المستقبلية"

يحتل العظماء مكانة مرموقة في مجتمعاتهم لما يبذلونه من عطاء و تضحية من اجل رفعة أوطانهم و تقدمه، فلم تقتصر قائمة العظماء و المبجلين على الحكام والأدباء المشهورين، بل احتوت على فئات عديدة، و من هذه الفئات "المعلم" الذي كاد أن يبجل في جميع الثقافات.

فالمعلم يلعب دورا كبيرا في بناء الحضارات كأحد العوامل المؤثرة في العملية التربوية، إذ يتفاعل معه المتعلم و يكتسب عن طريق هذا التفاعل الخبرات والمعارف و الاتجاهات والقيم.

ولقد شغلت قضية إعداد المعلم و تدريبه مساحة كبيرة من الاهتمام من قبل أهل التربية و ذلك انطلاقا من دوره المهم و الحيوي في تنفيذ السياسات التعليمية في جميع الفلسفات و على وجه الخصوص في الفكر التربوي الإسلامي ، فيعتبر إعداد المعلم وتنميته مهنيًا من أساسيات تحسين التعليم ، وذلك لما لها من أهمية بالغة في تطوير الأداء التدريسي ، والتنمية المهنية هي المفتاح الأساسي لإكساب المهارات المهنية والأكاديمية للمعلم سواء عن طريق الأنشطة المباشرة في برامج التدريب الرسمية ، أو باستخدام أساليب التعلم الذاتي ، وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا ، وهي دراسة وصفية تحليلية تقوم بعملية مسح لمجموعة من الأدبيات العربية والأجنبية (المتعلقة بموضوع الدراسة) وذلك للوقوف على أحدث الاتجاهات المعاصرة والنظم لإعداد المعلم وتنميته مهنيا وذلك من خلال المحاور التالية:

- أولاً : الاتجاهات العالمية المعاصرة حول سياسة قبول الطلبة في كليات التربية.
- ثانيًا : الاتجاهات الحديثة حول التكامل بين إعداد المعلمين قبل الخدمة وتنميتهم مهنيًا خلالها.

- ثالثًا :الاتجاهات الحديثة في نظام الدراسة وبرامجها بكليات التربية.
- رابعاً : الاتجاهات الحديثة لبرامج التربية العملية.
- خامساً :الاتجاهات الحديثة حول برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة

وقد أظهرت الدراسة الاهتمام المتزايد للدول المتقدمة والنامية بالاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلم وتنميته مهنيًا في مراحل التعليم العام ، كذلك توصلت الدراسة إلى أن إعداد المعلم هي عملية مستمرة تشمل الإعداد قبل الخدمة والتدريب في أثناء الخدمة وعلية فإن التنمية المهنية للمعلم عملية تتصف بالديمومة ولا تنتهي عند تخرج الطالب من الكلية، وقد اختتمت الدراسة بتقديم تصور مقترح لتطوير نظام إعداد المعلم وتنميته مهنيًا بما يتناسب مع الاتجاهات المعاصرة وقد طرح الباحثان مجموعة من التوصيات الإجرائية في ضوء أهداف الدراسة وأسئلتها والمنهج المستخدم فيها من أهمها ما يلي:

1) الوقوف بكل السبل على الاتجاهات العالمية المعاصرة في البلاد المتقدمة في مجال إعداد وتدريب المعلم و الاستفادة منها بما يتناسب مع ظروف وإمكانيات نظام التعليم في فلسطين.

2) ضرورة تخطيط إعداد المعلم كما و نوعا على أسس علمية سليمة بدء من رسم إستراتيجية إعداده إلى التحليل الوصفي وإلى مستوى عملية الإعداد نفسها في النواحي العلمية والثقافية.

3) أن يكون انطلاق عمليات تطوير كليات التربية من خلال لجان و فرق عمل تابعة لوزارة التعليم العالي لتطبيق معايير الجودة الشاملة في كليات إعداد المعلم لتشمل كافة المجالات المرتبطة بالعملية التربوية وضمان تحقيقها و استمرارها ،وهذا يتطلب إدراك هذه اللجان لمفهوم الجودة الشاملة و معايير تطبيقه في التعليم العالي للانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الالكتروني في إعداد المعلم وتطبيق التقنية الحديثة من خلال الاستعانة بالمتخصصين و البرمجيات ومصممي البرامج لتنفيذ المادة العلمية و نقلها على شبكة الانترنت و توفيرها في صورة وسائط سمعية و مرئية ولتوفير مهارات استخدام

التكنولوجيا والتعامل مع هذه البرمجيات لكل من الطالب المعلم و معلم المعلم على حد سواء.

4) إعادة النظر في نظام اختيار وانتقاء طلبة كلية التربية من خلال تطبيق مقاييس تضمن اختيار أفضل المستويات المتقدمة.

5) إعادة النظر في المناهج الدراسة الحالية بكليات التربية ، والعمل على تغييرها لتواكب التنمية على أن تتم مراجعة الخطط الدراسية و المقررات في كل قسم من أقسام كليات التربية مرة كل عامين ، و تطوير و تحديد محتوى برامج كليات التربية.

6) الأخذ بسياسة الترخيص باعتبارها مهنة محددة المهام و المهارات على أن تتخذ آلية واضحة متكاملة بين الجهات المنتجة للمعلم و الجهات المستخدمة للمعلم.

7) فتح قنوات اتصال مباشر بين مصادر إعداد المعلمين ومراكز عملهم الوظيفي ، وذلك بهدف التعرف على حاجياتهم ومشكلاتهم واستعداداتهم لتوجيهها التوجه السليم.

8) تطوير البحث العلمي في مجال إعداد وتدريب المعلم و تشجيعه و زيادة تمويله، وان تعتمد مؤسسات تدريب المعلم نتائج البحوث و الدراسات التربوية كأساس لتطوير وتحسين ممارساتها و نشاطاتها ، وان تكون هذه البحوث و الدراسات إحدى المكونات الأساسية لبرنامج إعداد و تدريب المعلمين.

9) إنشاء مركز تدريب المعلمين يتبع كلية التربية ، و أن يتم التنسيق و التعاون في تنفيذ البرامج مع إدارة التطوير والتنمية التابع لوزارة التربية.

يشهد العالم منذ مطلع هذا القرن نقلة حضارية هائلة شملت كل أوجه ومجالات الحياة، حيث أنه في كل يوم يظهر على مسرح الحياة معطيات جديدة تحتاج إلى خبرات جديدة وفكر جديد ومهارات جديدة للتعامل معها بنجاح ، وهذه التحولات قد ألقت بظلالها على بنية النظام التربوي ، ومن ثم فنحن في حاجة إلى تربية غير تقليدية كالتي عهدناها ، وعليه فإن إعداد الإنسان القادر على التصدي

لكل هذه التحولات والتغيرات يتطلب إعادة النظر في النظم التعليمية مفهومًا ومحتوى وأسلوبًا ، وذلك على أسس جديدة قائمة على استراتيجيات علمية فعالة تستوعب الإمكانات المادية والبشرية المتاحة . ومن هنا بدأت تتسابق الدول المختلفة على تطوير نظمها التعليمية بصورة شاملة أحيانًا وبصورة جزئية أحيانًا أخرى . وبدأت تشهد قضية التطوير والإصلاح المتعلقة بالمعلم قدرًا كبيرًا من الاهتمام في الدول المختلفة التي تنشد الارتقاء بنظمها التعليمية ومن ثم تجويد نواتجها . ومن أبرز النتائج المترتبة على التحديات المعاصرة والمستقبلية التي يواجهها التعليم في العالم تلك المرتبطة بدور المعلم في العملية التعليمية في ضوء إطار التغير والتحول المتسارع في المظاهر الاقتصادية ، والسياسية ،للعالم المعاصر حيث يتطلب العالم المتغير نمطًا مختلفًا من التعليم (محمد ، ١٩٩٦) .ولكى يتمكن التعليم فعلاً من تلبية متطلبات العصر ، فإنه ينبغي تخريج نوعية من المتعلمين القادرين على تنمية أنفسهم باستمرار ، ولا يتم ذلك إلا بتوفير المناخ التعليمي المناسب وتوفير المعلمين المؤهلين ، وهذا ما تسعي إلية الدول المتقدمة. وتعد التنمية المهنية للمعلم من أساسيات تحسين التعليم ، وذلك لما لها من أهمية بالغة في تطوير الأداء التدريسي للمعلم ، وتطوير تعلم جميع التلاميذ للمهارات اللازمة لهم مما يؤدي إلى تحقيق مجتمع التعلم، والتنمية المهنية هي المفتاح الأساسي لاكتساب المهارات المهنية والأكاديمية ، سواء عن طريق الأنشطة المباشرة في برامج التدريب الرسمية ، أو باستخدام أساليب التعلم الذاتي ، ولقد ساعدت الطفرة الهائلة في نظم المعلومات والالكترونيات والحاسبات وأساليب الاتصالات إلى ظهور أساليب جديدة في مجال التربية والتعليم ، وظهور الكثير من الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال إعداد المعلم وتدريبه مهنيًا كنتيجة مباشرة

لتفاعل مؤسسات إعداد وتدريب المعلم مع المتغيرات المعاصرة ، وتأسيسًا على ما سبق وانطلاقًا من توصيات المؤتمرات والندوات فإن دراسة إعداد المعلم وتنميته مهنيًا في ضوء التحديات المستقبلية بات ضرورة ملحة وحتمية لمواجهة تحديات العصر، وهذا ما تسعي إليه الدراسة الحالية.

إن قضية إعداد المعلم وتنميته مهنيًا لم تعد قضية ثانوية ،ولكنها قضية مصيرية تمليها تطورات الحياة ، وبخاصة ونحن نعيش في عصر التحديات والتحولات الهامة وذلك من أجل الارتقاء بمهنة التعليم ونوعية المعلمين ، ولقد ترتبت علي التغيرات الحديثة التي باتت تجتاح العالم في السنوات الأخيرة أن أخذت الدول جميعها في إعادة النظر في نظمها التعليمية بشكل عام ، ونظام إعداد وتدريب المعلم بشكل خاص، وذلك من خلال برامج تزودهم بالمعارف التربوية التعليمية ،وإكسابهم المهارات المهنية ، وذلك استجابة للعديد من العوامل التي من أبرزها الوعي بالتغيرات الحادثة والتكيف معها ، وذلك دعمًا لمكانة هذه المهنة وتمكينًا للمعلم من القيام برسالته الحقيقية في المجتمع وفقًا للمتغيرات السريعة والمستمرة التي تحدث في المجتمع . والكويت في أشد الحاجة إلى وجود معلمين قادرين علي إحداث التنمية البشرية والنهوض بالمجتمع ، لذلك يتطلب الأمر مراجعة واقع إعداد وتدريب المعلم في ضوء مدى مناسبة هذا الواقع

تتلخص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن الاستفادة من الاتجاهات العالمية الحديثة في تطوير برامج إعداد المعلم وتنميته مهنيًا ؟

وينبثق من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1) ما الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا ؟ وما هي أهم محاورها ؟

2) ما أبرز التصورات المقترحة لتطوير نظام إعداد المعلم وتنميته مهنيًا بما يتناسب مع الاتجاهات المعاصرة ؟

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

1) تعرف الاتجاهات المعاصرة في مجال إعداد المعلم وتنميته مهنيًا وذلك في المجالات التالية:

- الاتجاهات العالمية المعاصرة حول سياسة قبول الطلبة في كليات التربية.

- الاتجاهات المعاصرة حول التكامل بين إعداد المعلمين قبل الخدمة وتنميتهم مهنيًا أثناءها.
- الاتجاهات المعاصرة في نظام الدراسة وبرامجها في كليات التربية.
- الاتجاهات المعاصرة فيما يتعلق بالتربية العملية.
- الاتجاهات المعاصرة حول برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

2) توضيح كيف يسهم تطوير برامج إعداد المعلم وتنميته مهنيًا في الارتقاء بمهنة التعليم.

3) تقديم تصور مقترح لتطوير نظام إعداد المعلم وتنميته مهنيًا بما يتناسب مع الاتجاهات المعاصرة

من منطلق الاهتمام المتزايد بأهمية إعداد المعلم وتدريبه في ضوء الاتجاهات المعاصرة، وفي ضوء ما يشهده العالم من تطور متزايد ومتنامي في الاتجاهات العلمية وما يتبع ذلك من اهتمام متزايد بإعداد المعلم في عالم متغير ، جاءت هذه الدراسة للتعرف علي الاتجاهات المعاصر في مجال إعداد المعلم وتنميته مهنيًا ، ورصدها وتحليلها وتصنيفها والإفادة منها في برامج إعداد المعلم وتدريبه في مراحل التعليم العام. كما تساهم هذه الدراسة في تقديم بعض التصورات التي يمكن أن يستفيد منها المسئولين التربويين لتطوير برامج إعداد المعلم وتدريبه وفقًا للاتجاهات المعاصرة.

مصطلحات الدراسة

هي صناعة أولية للمعلم كي يزاول منة التعليم ، وتتولاه مؤسسات تربوية متخصصة مثل معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية أو غيرها من المؤسسات ذات العلاقة تبعًا للمرحلة التي يعد المعلم فيها، وكذلك تبعًا لنوع التعليم . وبهذا يعد الطالب المعلم ثقافيًا وعلميًا وتربويًا في مؤسسته التعليمية قبل الخدمة.

التدريب

هي تلك العمليات النمائية التي يتلقاها المعلم أثناء الخدمة لضمان مواكبة التطوير الذي يطرأ على المنهج وطرائق التعليم نتيجة التطور الاجتماعي والتقني المستمر.

التنمية المهنية (نصر ، ٢٠٠٤)

هي عملية منظمة مدروسة لبناء مهارات تربوية وإدارية وشخصية جديدة ، تلزم المعلمين لقيامهم الفعال بالمسؤوليات اليومية ، أو ترميم ما يتوفر لديهم منها بتجديدها أو إنمائها ، أو سد العجز فيها لتحقيق غرض أسمى وهو تحسين فعالية المعلمين وبالتالي زيادة التحصيل الكمي والنوعى للمعلمين.

برامج تنمية المعلم (Duirareem, 1998)

هي أى خبرة منظمة يتعرض لها المعلم تزيد من معلوماته أو تنمي مهاراته أو تؤثر إيجابًا أو تصحح فهمة لعملة . فيدخل ضمنها أى نشاط منظم يقوم به المعلم لتحديث مهاراته.

منهج الدراسة

تعتمد الدراسة على أسلوب البحث المكتبي حيث يقوم الباحثون بمسح جميع أدبيات الدراسات السابقة العربية والأجنبية (المتعلقة بموضوع الدراسة) وذلك للوقوف على أحدث الاتجاهات والنظم لإعداد المعلم وتنميته مهنيا.

خصائص المعلم في التربية المعاصرة

أشارت دراسات تربوية كثيرة إلى وجود علاقة إيجابية بين امتلاك المعلم لعدد من الصفات الشخصية والوظيفية ومدى فاعليته التعليمية . ويمكن تصنيف هذه الخصائص إلى فئتين رئيستين . خصائص شخصية عامة ، وقدرات تنفيذية على هيئة واجبات وظيفية . ومن الأهمية التأكد على أنة كلما استطاع المعلم تحصيل هذه الصفات ودمجها في شخصيته ، كلما تمكن من امتلاك أساليب تعليمية مؤثرة

وممارسة قدرة توجيهية في العملية التعليمية داخل الفصل وخارجة ، ومن ثم إحداث أثر بالغ في شخصيات الطلبة . أما المعلم فإن سعيه لامتلاك هذه الصفات ومثابرته لاكتسابها واحدة تلو الأخرى خلال إعداده النظري والعملي داخل الكلية يعد مؤشرًا إيجابيًا كافيًا على رغبته في صياغة شخصيته التعليمية وتطوير ذاتيته الإنسانية ومن ثم على العطاء والتأثير التعليمي الفعال. فالمعلم في التربية المعاصرة الذي يستطيع أن يقوم بوظائفه المتعددة ينبغي أن يتصف بعدة خصائص وهي كالتالي:

أولا : الجانب العقلي والمعرفي

لما كان الهدف الأسمى للتعليم هو زيادة الفاعلية العقلية للطلبة ، ورفع مستوى كفايتهم الاجتماعية ، فإن المعلم يجب أن يكون لدية قدرة عقلية تمكنه من معاونة طلبته على النمو العقلي ، والسبيل إلى ذلك هو أن يتمتع المعلم بغزارة المادة العلمية ، أى أن يعرف ما يعلمه أتم المعرفة ، وأن يكون مستوعبًا لمادة تخصصه أفضل استيعاب ، ويكون متمكنًا من فهم المادة التي ألغيت عل عاتقة تمكنًا تامًا ، وأن يكون شديد الرغبة في توسيع معارفه وتجديدها ، مرن التفكير يداوم على الدراسة والبحث في فروع المعرفة التي يقوم بتدريسها وملمًا بالطرق الحديثة في التربية (شوق والسعيد،2001) كذلك يحتاج المعلم إلى معرفة طرق ووسائل التعليم وتشمل هذه المعرفة المعلومات النظرية الخاصة بتخطيط التعليم ، وتحفيز الطلبة وتشويقهم للتعليم وكيفية توصيل المحتوى الدراسي باستعمال طرق فعالة ووسائل معينة تيسر تعلم الطلبة ، وكذلك إلمامه بالمعرفة الخاصة بإدارة الصف ، وتقويم تعلم طلبته ، وتوجيههم لمزيد من التعلم (الخميسى ، ٢٠٠٠)

ثانيًا :الرغبة الطبيعية في التعليم

فالمعلم الذي تتوافر لدية هذه الرغبة سوف يقبل على طلابه وموضوعية بحب ودافعيه، كما سوف ينهمك في التعليم فكرًا وسلوكًا وشعورًا . ويشجعه على تكريس جل جهده للتعليم مهنة أختارها عن رغبة ذاتية يشبع من خلالها حاجات

إنسانية واجتماعية لديه ، ويحقق من خلاله ذاته الاجتماعية والمهنية فيسعى للتعاون والابتكار لصالح المهنة كذلك أن يحرص علي حضور الدورات التدريبية والاستفادة منها في مجال ، عمله وبذلك ينمو مهنيًا ويتقدم علميًا.

ثالثًا : الجانب النفسي والاجتماعي

إن المعلم الكفء هو الذي يتمتع بمجموعة من السمات الانفعالية والاجتماعية ، ومن أبرز هذه السمات أن يكون متزنًا في انفعالاته وفي أحاسيسه ، ذا شخصية بارزة ، محبًا لطلبته ، ملتزمًا بآداب المهنة ، وأن يكون واثقًا بنفسه ، وأن يحترم شخصية طلبته ، حازمًا معهم ، وأن يتصف بالمهارات الاجتماعية لأن المجتمع المدرسي مجتمع إنساني يقوم على التفاعل الاجتماعي بين أعضائه من طلبه ومعلمين وإداريين وموجهين وأولياء الأمور ويفرض هذا الواقع على المعلم التعاون معهم جميعًا والمحافظة على علاقات إيجابية فعالة (بهاء الدين ،1997) كذلك أن يتميز بالموضوعية والعدل في الحكم ومعاملة الطلبة والبعد عن الانحياز والنظرة الشخصية سواء في تعامله اليومي مع الطلبة ، أو في حكمة على نتائج تعلمهم وعلى إنجازاتهم أو إخفاقاتهم ، حتى يشعر الطلبة أنة في يد أمينة ، كذلك أن يتميز بالموضوعية في تعامله مع موجهه الفني وأن يتقبل توجيهاته وإرشاداته بصدر رحب ، وعقل مفتوح ولا ينظر إليها على إنها إهانة موجهة لشخصه أو فيها انتقاص من قدره ، لأن هذه النظرة تحول بينه وبين نموه المهني وتحد من درجة تقدمه وفاعليته في مهنته (طعيمة ، ٢٠٠٤) كذلك أن يتحلى بالصبر والتسامح وطول البال حتى يتحمل القيام بدوره ومهامه من منظور الرسالة .التربوية الجديرة بالتحمل والصبر على صعوباتها وتحدياتها.

رابعًا :الجانب التكويني

مهنة التعليم مهنة شاقة تقتضى بذل جهد كبير ، فالصحة المناسة والحيوية الجسمية تمثل شروطًا هامة لتحقيق ناجح ومفيد ، كذلك يتطلب من المعلم أن يكون واضح الصوت وأن يغير في نبراته ودرجة صوته حتى يوفر الانتباه الدائم من المتعلمين وحتى يتجنب الرتابة التي تؤدى إلى الملل وتشتيت الانتباه ، كما يجب على المعلم أن يحافظ علي مظهره الخارجي لما له من دور كبير في تقليد الطلبة له واحترامهم له (عبد السلام ، ٢٠٠٠)

الاتجاهات العالمية للتنمية المهنية للمعلمين

أهمية الاتجاهات المعاصرة في التنمية المهنية للمعلمين

إن الحاجة إلى النمو المهني حاجة قائمة باستمرار نظرا لان المعلم لا يمكن أن يعيش مدى حياته بمجموعة محددة من المعارف والمهارات ، فتحت ضغط الحاجات الداخلية والتقدم المعرفي الهائل الذي يمتاز به العصر الحالي ، هذا الأمر يتطلب ضرورة أن يحافظ المعلم على مستوى متجدد من المعلومات والمهارات والاتجاهات الحديثة في طرائق التعليم وتقنياته ، وبهذا يكون التعليم بالنسبة للمعلم عملية نمو مستمرة ومتواصلة ، فالمعلم المبدع هو طالب علم طوال حياته في مجتمع دائم التعلم والتطور وفي ظل التكنولوجيا والمعلومات ، وليس المعلم الذي يقتصر في حياته على المعارف والمهارات التي اكتسبها في مؤسسات الإعداد. ونظرا لصعوبة إعداد المعلم الصالح لكل زمان ومكان ، في ظل ثورة التكنولوجيا والمعلومات أصبح التخطيط التربوي أكثر ضرورة من اجل توفير الخدمة التربوية اللازمة للمعلم، والتي تتضمن تزويد المعلم بمواد التجدد في مجالات العملية التربوية ، وبالمستجدات في أساليب وتقنيات التعليم والتعلم وتدريبه عليها ، واستيعاب كل ما هو جديد في النمو المهني من تطورات تربوية وعلمية ، وبالتالي رفع أداء المعلمين وإنتاجيتهم من خلال تطوير كفاياتهم التعليمية بجانبيها المعرفي والسلوكي) الأدائي (وتتطلب عملية النمو المهني جهدا كبيرا ووقتا كافيا ومساعدة مستمرة ، في تعلم أي سلوك تعليمي جديد ، يعدل أو يضيف أو يح ل محل السلوك التعليمي شبه الثابت ، الموجود عند المعلمين ، وهذا بدوره يتطلب مشرفين تربويين مقتدرين يعملون لتغير سلوك المعلم الصفي ونموه مهنيا ، ويختارون الأسلوب الملائم الذي يتطلبه الموقف التعليمي(المومني ، ٢٠٠٧)

ولقد ساعدت الثورة الهائلة في المعلومات والإلكترونيات والحاسبات والاتصالات إلى ظهور أساليب جديدة في مجال التربية والتعليم، وظهور الكثير من الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال إعداد المعلم وتدريبه كنتيجة مباشرة لتفاعل

مؤسسات إعداد وتدريب المعلم مع المتغيرات المعاصرة، فقد ظهر العديد من الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال إعداد المعلم وتدريبه وتنميته مهنيًا، كنتيجة لتفاعل مؤسسات الإعداد والتدريب مع المتغيرات المعاصرة. وانطلاقًا من أهمية الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا نستعرض هذه الاتجاهات والتي من أبرزها ما يلي:

- أولا : الاتجاهات المعاصرة حول سياسة قبول الطلبة في كليات التربية.
- ثانيًا : الاتجاهات المعاصرة حول التكامل بين إعداد المعلمين قبل الخدمة وتنميتهم مهنيًا أثنائها.
- ثالثا :الاتجاهات المعاصرة في نظام الدراسة وبرامجها في كليات التربية.
- رابعاً : الاتجاهات المعاصرة فيما يتعلق بالتربية العملية.
- خامساً :الاتجاهات المعاصرة حول برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة
- سادسًا :الاتجاهات المعاصرة فيما يتعلق بتطوير الهيئة التدريسية في كليات التربية.

أولا : الاتجاهات المعاصرة حول سياسة قبول الطلبة في كليات التربية

يتوقف نجاح نظم الجودة الشاملة لإعداد المعلم على جودة العناصر البشرية المرشحة للالتحاق بالمهنة وممارستها ، الأمر الذي يتطلب وجود معايير واضحة لانتقاء وقبول الطلبة المرشحين لكليات التربية ، وهذا يتطلب تشكيل فريق من المراكز العلمية لإعداد قائمة بالمواصفات المطلوبة التي تمثل كفاءات معلم الغد ، والتي يتم في ضوئها عمليات تقويم الطلبة الراغبين في الالتحاق بالمهنة . ومن ثم يسهل انتقاء النسبة المحددة للقبول في ضوء العناصر التالية (غنيمة ، ١٩٩٦)

أ -تحديد جوانب شخصية معلم الغد

وهذا يمكن تحديدها من خلال مقابلة شخصية مقننة وأن تكون بصورة موضوعية وليست شكلية ، في ضوء أدوات ومقاييس ذات معايير صادقة وثابتة في زمن محدد ، وذلك لتحديد السمات الأولية للتكوين المهني الممثلة في السمات

الشخصية وميول الطالب نحو المهنة ، والعمل مع طلبة المراحـل التعليميـة المختلفـة وكذلك اللياقة الجسمية والصحية والنفسية.

ب-المستوى الخلقي والاجتماعي

وهذا يتطلب من المسئولين سرعة البت في إعداد أو إعادة تقويم معايير الاختبارات، لتحرى درجة الدقة والموضوعية في الأدوات التالية:

- اختبارات الشخصية والميول المهنية.
- اختبارات القدرات والاستعدادات المختلفة.
- اختبارات اللياقة البدنية والصحية.

ج -تحديد المستوى التحصيلى التعليمي الفعلي

وهذا يتطلب من أساتذة التخصص بكليات الإعداد ما يلي:

- التحقق من مستويات ونسب نجاح الطلبة في مواد التخصص ، والتي يرغب الطالب قي الالتحاق ببرامجها.
- إعداد وعقد اختبارات تحصيلية تحريرية وشفهية داخل الجامعة وقبل القبول.

د -العمليات الإدارية العامة لضمان صلاحية شروط القبول

وهذه تعتمد على مدى توفير كل طالب للمستندات التالية:

- شهادة النجاح في الثانوية العامة.
- خطاب القبول من عمادة القبول و التسجيل.
- شهادة اجتياز اختبارات اللياقة الشخصية والمهنية من لجنة الانتقاء بالكلية.
- شهادة اجتياز الاختبار التحصيلي والشفهي في مادة التخصص الذي يعقده أساتذة الكلية في مجالات التخصص المختلفة.
- شهادة طبية تفيد خلوة من الأمراض الجسدية والنفسية.

- شهادة تفيد مدى قدرته على استخدام لغته الأم بطلاقه وبدون أخطاء بجانب أية لغة أجنبية أخرى.

بضرورة استيفاء برنامج الإعداد المقررة وفق شروط تمليها الكلية لضمان جدية استمرارية الطالب.

أما بالنسبة لسياسة القبول بين كليات الإعداد في العالم فقد تعددت أساليبها على النحو التالي:

1. سياسة القبول بالولايات المتحدة الأمريكية (الديب ، ١٩٩٢)

يتم قبول الطلبة في كليات الإعداد وفقًا للمتطلبات التالية:

- يجب على الطلبة الذين أكملوا عامين دراسيين بالكلية ويرغبون في التقدم لبرامج التدريس والعمل في المهنة أن يحرروا استمارة للالتحاق في برامج إعداد المعلم قبل بداية الدراسة بأربعة أسابيع.
- تقديم شهادة طبية تفيد خلوه من الأمراض المعدية والنفسية.
- التوقيع علي عقد مبرم مع عميد الكلية بالتزامه باستكمال المناهج المقررة.
- استيفاء متطلبات دراسة مقررات التوجيه المهني والتربوي.
- يشترط حصول الطالب علي تقدير لايقل عن 2.5 من 4 وفقًا لعدد ساعات المواد التخصصية والثانوية.
- يشترط حصول الطالب علي تقدير مقبول أو أكثر في المقررات التي تم دراستها مثل طرق التدريس – التربية الخاصة – المواد التخصصية.

2. سياسة القبول في فرنسا (غنيمة ، ١٩٩٦)

وهذه تتطلب ما يلي:

اختيار أفضل العناصر قبل الموافقة على قبول الطالب في برامج الإعداد ، وذلك باستخدام الأساليب التالية:

- اجتياز امتحان الجدارة المدرسية.

- عقد اختبارات شخصية لتحديد مدى استعداده للعمل في المهنة ' وللتعرف عن مدى حبه وميله للتعامل مع الأطفال بمختلف مراحلهم العمرية.
- التأكد من أن هناك عددًا من المواصفات يجب أن تتوافر في معلم المستقبل ، وأن هذه المواصفات من المفترض أن تتوافر في معلم المستقبل ، وأن هذه المواصفات من المفترض أن تتوافر في هذا الطالب قبل الالتحاق ببرنامج الإعداد.
- يتم اختبار الطالب للالتحاق بالمعاهد العالية لتدريب معلمي المرحلة الابتدائية بعد حصوله على شهادة دبلوم الدراسات الجامعية أو ما يعادلها.
- في نظام القبول الخاص لتأهيل الطالب للمرحلة الثانوية ، فيتم بعد حصول الطالب على درجة البكالوريا ثم الالتحاق بالجامعة لمدة ثلاث سنوات ، أو لمدة أربع سنوات وبحصوله على أى من الشهادات التالية:

أ -الحصول على شهادة القدرة على التعليم في المرحلة الثانوية.

ب -الحصول على شهادة القدرة على التعليم في المعاهد التقنية.

ج -الحصول على شهادة القدرة على التعليم في المعاهد الرياضية.

3. سياسة القبول في ألمانيا(غنيمة ، ١٩٩٦)

يشترط عند قبول الطلاب في كليات التربية في ألمانيا الحصول على شهادة إتمام Abitur .المرحلة الثانوية واجتياز امتحان وللالتحاق بمعاهد تدريب المعلمين بعد مضى الطالب أربع سنوات في المرحلة الأولى وتسع سنوات في المرحلة الثانوية، يسمح له بالالتحاقGrundsehule بالجامعة للحصول على الدرجة الجامعية الأولى.

4. سياسة القبول في المملكة المتحدة (كتش ، ٢٠٠١)

يشترط عند قبول الطلاب في كليات التربية الحصول على ما يلي:

- (BED) .الدرجة الجامعية الأولى المستوى الرفيع * (GCE) . النجاح في مادتين من بشرط أن يحصل على مستوى جيد * (GCSE) النجاح في ثلاث مواد من امتحان أو أكثر أو ما يعادلها.
- يشترط أن تكون اللغة الإنجليزية والرياضيات من المواد المختارة للتقدم لامتحان (GCSE) .
- :أما بالنسبة الالتحاق ببرنامج إعداد المعلم PGCE فيشترط ما يلي:
- الحصول على درجة جامعية أو ما يعادلها.
- المرور بعدد من الاختبارات التحريرية والشفهية والصحية لتقويم واختبار صلاحيته لمهنة التعليم
- يقوم بعمليات الاختيار والتقويم معلمون ذو خبرة.

5. سياسة القبول في اليابان (عبيد ، ١٩٩٣)

وضع مجلس التعليم شروطًا لعمليات انتقاء وقبول الطلبة في مهنة الإعداد وفقًا لما يلي:

- الحصول على درجة جامعية.
- أن يجتاز اختبار التأهيل للتدريس.
- أن يدرس سنة إضافية بعد التعليم الجامعي ، أو يحصل على درجة الماجستير ،وذلك لمن يرغب في التدريس في المرحلة الثانوية العليا.

ثانيًا : الاتجاهات المعاصرة حول التكامل بين إعداد المعلمين قبل الخدمة وتنميتهم مهنيًا أثناءها

بدأ مفهوم التربية المستمرة في أواخر الستينات وأوائل السبعينات من القرن العشرين يدعم فكرة التخطيط المتكامل، وفي أوائل السبعينات أوصت المؤتمرات واللقاءات التربوية باتخاذ التدابير على مختلف الأصعدة القانونية، والمهنية، والنقابية، والاجتماعية، للتخفيف تدريجيًا والقضاء نهائيًا على المفارقات الموجودة بدون وجه حق في التسرب الإرادي لمختلف فئات المعلمين، وإعادة النظر بشكل جذري في

شروط إعداد المعلمين، بحيث يبدأ الإعداد بمرحلة أولية" قبل الخدمة "ويستمر طيلة الحياة العملية في صورة دورات للتطوير والتجديد المستمرين(حمود، ١٩٨٨) وبناء عليه، أصبح الاتجاه إلى نظام موحد لتكوين المعلم يجمع في ثناياه النظم التقليدية مثل نظام قبول المعلم إلى مؤسسات الإعداد، ونظام الإعداد، ونظام التدريب، وإضافة إلى هذه النظم، هناك اتجاه لإدخال نظامين جديدين، الأول :نظام التهيئة للممارسة العملية، وهذا يأتي بعد نظام الإعداد، ويكون على غرار نظام التفرغ للممارسة الفعلية للأطباء في المستشفي قبل الخروج للحياة العملية، فقد بدأ اتجاه في أوروبا إلى تأسيس ما أسموه" مدارس التطوير المهني" وتؤدي هذه المدارس بالنسبة للمعلم المبتدئ الوظيفة نفسها التي يؤديها في المستشفي التعليمي بالنسبة للطبيب المبتدئ، والثاني :نظام التعليم المستمر مدى الحياة المهنية، ويدخل البعض في هذا النظام "التعليم الذاتي "(شوق، و مالك، ١٩٩٥) ولأهمية هذا الاتجاه يذكر (الحمادي ، ١٩٩٦) أن الدرجة العلمية أو الخبرة السابقة التي يحصل عليها المعلمون في ظل عصر المعلومات والانفجار المعرفي لا تكون نهاية المطاف، ولكن لابد أن يتبعها تدريب مستمر أثناء الخدمة، بهدف الارتفاع بمستوى الأداء في عصر يعد الإتقان فيه أهم سماته، إضافة إلى تطور المعرفة وتجددها وتراكمها. ويحدد (جبرائيل ، ١٩٨٣) أزمة الازدواجية في إعداد المعلم وتدريبه بقوله" إنه لا يمكن بأية حال من الأحوال أن نفصل بين إعداد المعلم وتدريبه، فكلاهما وجهان لعملة واحدة هي عملية تكوين المعلم .ويتساءل :إن هذا الاتجاه يستدعي التفكير جديًا في الإجابة عن السؤال حول ما إذا كان هناك برنامج لإعداد المعلم وآخر لتدريبه؟ أم هناك برنامج واحد للتكوين؟ وبتوضيح أكثر هل على مخططي مناهج إعداد المعلمين وواضعيها أن يضعوا في اعتبارهم ضرورة تضمين المنهج جميع الخبرات التي يتطلبها تكوين المعلم، وبهذا تصبح مناهج الإعداد والتدريب منهجًا واحدًا متكاملا ، يكتسب الطالب / المعلم جزءًا من خبراته في فترة الإعداد، بينما يكتسب القسم الآخر أثناء الخدمة، على أن يجري ذلك في إطار مؤسسة واحدة هي مؤسسة تكوين المعلم(جبرائيل ، ١٩٨٦)

ومن هنا يتضح أن هذا الاتجاه ظهر بسبب التطورات المعاصرة في التدفق المعرفي والتكنولوجي، وأن برامج إعداد المعلم داخل الكليات لم تعد كافية لإعداده للممارسات المهنية بنجاح

وفي ذلك يذكر مدير المركز الأوروبي لتنمية المعلمين في Svatopluk petracek. تقرير عن تربية المعلم في أوروبا" :إن أحد الاتجاهات التي ظهرت بسبب الحاجة إلى التطبيق الفوري للتجديدات في العملية التعليمية بناء على المتغيرات المستجدة، أن إعداد المعلم ينبغي أن تكون عملية مستمرة متكاملة، تبدأ باختبار العناصر المناسبة لمهنة التدريس وصولا على تدريب المعلم، ومتوجة ببرنامج منظم للتدريب في أثناء الخدمة طيلة مدة تدريس المعلم، ومن ثم فإن مفهوم إعداد المعلم وتدريبه يؤسس على فكرة التعليم مدى الحياة(شوق ومالك، ٢٠٠٢) وقد تبنت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم هذا الاتجاه حينما قررت عن طريق مؤتمراتها أن تكون عملية الإعداد قبل الخدمة والتدريب في أثنائها عملية مستمرة مادام المعلم قائمًا بالعمل في الميدان.وهنا يأتي مفهوم تكوين المعلم ليعني كً لا من الإعداد قبل الخدمة والتدريب في أثنائها، كما يعني في نفس الوقت الاستمرار، فالتكوين هنا كالنمو، وتأسيسًا على ذلك فإن عملية تكوين المعلم تبدأ في مؤسسات التكوين قبل الخدمة وتستمر في أثنائها. وكنتيجة للتطورات المعاصرة في التدفق المعرفي والتكنولوجي والحاجة إلى استثمار التعليم استثمارًا فوريًا، ينبغي أن تأخذ مؤسسات تكوين المعلم بهذا الاتجاه للمبررات التالية:

1. يجعل برامج الإعداد متطورة ومتغيرة، ومرتبطة ارتباطًا وثيقًا بالواقع، من خلال تأثرها بالمشكلات الميدانية التي تتطلب حلوً لا لها أثناء الخدمة من جهة، وبالتغيرات الحضارية والثقافية والعلمية والتكنولوجية التي تحدث في المجتمع من ناحية أخرى، علاوة على أن تكون برامج التدريب انعكاسًا لبرامج وأساليب الإعداد قبل الخدمة.
2. يوحد النظرة الفلسفية إلى صناعة المعلمين، عوضًا عن الكلام في فلسفة للإعداد وأخرى للتدريب، وعن تمهين للإعداد للتدريب، مما يزيد في الفصل

بين العمليتين، وبذلك تضمن ربط عملية تكوين المعلم قبل الخدمة بعملية التكوين أثناءها، ويصبح التدريب أثناء الخدمة جزءًا من عملية تكوين متكاملة مستمرة قبل الخدمة.

3. يجعل من مبدأ التعلم الذاتي محورًا أساسًا لتنظيم الخبرات العلمية التي يتضمنها المنهج، وبهذا ننقل للطالب /المعلم إمكانيات التربية المستمرة، والنمو المتكامل، وهذا يستدعي تحقيق التوازن بين الجوانب النظرية والعملية، والحفاظ على مرونة المنهج، والتأكيد على مقومات النمو المهني القائم على النشاط الذاتي، وذلك من خلال استخدام الطالب / المعلم للأساليب الحديثة من تعليم مصغر، وتعليم مبرمج، وبرامج كمبيوتر، وغيره، مما يثري من كفاية الطالب، ويكسبه مهارات تهيئ له الجو المناسب لتعلم ذاتي، ويحقق له التغذية الراجعة المستمرة التي تضمن له النمو المهني المستمر "(جبرائيل ، ١٩٨٦)

ثالثًا : الاتجاهات المعاصرة في نظام الدراسة وبرامجها في كليات التربية

إن برامج إعداد المعلمين في أي بلد من بلدان العالم تؤثر في نوعية التربية في ذلك البلد حيث تعتمد كفاءة المعلمين إلى حد كبير على البرامج التي تعد لهم قبل انخراطهم في مهنة التعليم، فإذا كانت البرامج جيدة فإن التربية تكون فعالة. وقد أصبح إعداد المعلم من أبرز القضايا التي أثارت اهتمام الميدان التربوي والتي تدعو في أغلبها إلى ضرورة بذل جهود أكثر ايجابية للاهتمام ببرامج إعداد المعلم والارتقاء بمهنته باعتباره الأساس المناسب لإصلاح التعليم وتطويره، وطرحت الاقتراحات والتوصيات والمشاريع عبر الدراسات والمؤتمرات لإحداث الإصلاح والتطوير المأمول في نظم إعداد المعلم بكليات التربية، وقد شملت مجالات التطوير والتجديد ما يلي:

- اتجاه تنمية المعلمين مهنيًا على أساس المهارات.
- تطبيق معايير الجودة الشاملة في كليات التربية
- الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية .

- تحديث وتنويع طرق التدريس وأساليبه في كليات إعداد المعلم .
- توظيف التقنية والتكنولوجيا الحديثة في كليات التربية .
- اتجاه تنمية المعلمين مهنيًا في ضوء أسلوب النظم .
- الاطمئنان إلى جودة الخريج قبل تعيينه بشكل دائم .
- الاهتمام بالبعد الأخلاقي والوجداني للمعلم
- تفريد التعليم في كليات اعداد المعلم .
- المشاركة المجتمعية في وضع وتنفيذ برامج اعداد المعلم .
- مواكبة المناهج والمقررات للنمو المعرفي المتسارع .
- مسئولية كليات التربية في متابعة خريجيها .
- توحيد جهة المسئولية عن اعداد المعلم .
- الأخذ بأسلوب التعلم الذاتي في برامج إعداد المعلم
- الاهتمام بالإعداد الثقافي للمعلم في عصر العولمة
- الاتجاه إلى زيادة سنوات الإعداد.
- توجيه البحوث والدراسات لتطوير كليات التربية.
- الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في مجال إعداد المعلم .

وفيما يلي عرض لكل منها:

اتجاه تنمية المعلمين مهنيًا على أساس المهارات :

ظهر هذه الاتجاه نتيجة القصور في إعداد المعلم، وما أدت إليه المتغيرات العالمية من ظهور مصادر جديدة ومتنوعة وأساليب جديدة للتدريس. ويمثل هذا الاتجاه تطورًا لأهداف إعداد المعلم، فبعد أن كانت البرامج تركز في الماضي على الجانب المعرفي، ولا تعطى عناية كافية للمهارات التدريسية وسلوك المعلم أصبحت تهدف إلى الشمول والوظيفية، وترتبط بتحسين الأداء داخل حجرة الدراسة. وقد بدأ هذا الاتجاه تطورًا لأهداف إعداد المعلم، فبعد أن كانت البرامج تركز في الماضي على الجانب المعرفي، ولا تعطى عناية كافية للمهارات التدريسية وسلوك المعلم

أصبحت تهدف إلى الشمول والوظيفية، وترتبط بتحسين الأداء داخل حجرة الدراسة. وقد بدأ هذا الاتجاه في السبعينات من القرن العشرين، وتتلخص الفكرة الرئيسية له في أن كفاءة المعلم، وأداءه، وتدريبه قبل وأثناء الخدمة هي الأساس، حيث إن عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلى مجموعة من المهارات التدريسية، والتي إذا أجادها الطالب / المعلم داخل كليات التربية زاد احتمال أن يصبح معلمًا ناجحًا(أحمد ، ١٩٨٥) ويؤيد هذا الاتجاه(سرحان ، ١٩٧٥) حينما يقرر" بأن هذا الاتجاه في الإعداد يؤدى بطريقة مباشرة أو غير مباشرة إلى رفع مستوى مهارات المعلم، فالبرامج التي تعد الطلاب/ المعلمين داخل كليات التربية على أساس المهارات تهتم اهتمامًا خاصًا بإكسابهم مهارات

التدريس، على اعتبار أن التدريس الناجح ما هو إلا سلسلة من المهارات يستطيع أن يؤديها المعلم الجيد والمعلم غير الجيد. ولكي ينجح هذا الاتجاه في إعداد المعلمين وتدريبهم تذكر إحدى الدراسات بعض الشروط التي ينبغي توافرها في إعداد البرامج القائمة في ضوء هذا الاتجاه وتتمثل في الآتي:

1. إقامة شراكة بين كليات إعداد المعلم والمدارس، والهيئات المهنية المختلفة للتعرف على أهداف هذه المدارس والهيئات، وتحديد المهارات التدريسية اللازمة لتحقيقها داخل برامج الإعداد.
2. الربط بين برامج الإعداد داخل كليات التربية وبرامج التدريب أثناء الخدمة.
3. الربط بين الجانب النظري للبرامج والتدريب الميداني داخل المدارس.
4. تحديد معايير لتقويم مدى فاعلية ومدى ما يحرزه الطالب /المعلم من تقدم.

تطبيق معايير الجودة الشاملة في كليات التربية :

أوصت نتائج الدراسات والأبحاث والمؤتمرات التي اهتمت بتطوير التعليم الجامعي بتبني الاتجاه إلى جودة التعليم، وهو أحد المداخل المتميزة لإحداث التطوير وفقا للمتغيرات المحلية والعالمية، وتعرف الجودة الشاملة بأنها " أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع المنظمة التعليمية ومستوياتها ليوفر للأفراد وفرق العمل الفرصة لإرضاء الطلاب والمستفيدين من التعلم (علاونه، ٢٠٠٤) في المجال التربوي إلى

مجموعة من المعايير (Total Quality) وتشير الجودة الشاملة والإجراءات والمواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج التعليمي وفي العمليات والأنشطة التي تتحقق من خلالها تلك المواصفات، ويهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمي .وتوفر الجودة الشاملة أدوات وأساليب متكاملة تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج مرضية .

الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية :

يشهد التعليم الجامعي على الصعيد العالمي محاولات جادة لتطويره وتحديثه من خلال نظام الاعتماد الأكاديمي الذي أصبح أمرا ملحا باعتباره الأساس المناسب لعمليات الإصلاح والتطوير، وأصبحت بداية الإصلاح أو التطوير لكليات التربية تبدأ من توجهها للحصول على الاعتماد الأكاديمي لبرامجها، ويقصد به "الاعتراف بالكفاءة الأكاديمية لأي مؤسسة أو برنامج تعليمي في ضوء معايير تصدرها هيئات ومنظمات أكاديمية متخصصة على المستوى المحلي أو الإقليمي (العتيبي وغالب، ١٩٩٦)

و يساهم الاعتماد الأكاديمي بصورة ملموسة في تحقيق كفاءة الكلية من الناحيتين الإدارية والأكاديمية لضمان جودتها واستمرار تحسين العمل بها، وذلك من أجل إعداد خريجين متميزين يتقنون المهنة، كما يعزز سمعة الجامعة أو الكلية وتهتم به كثير من الشركات والمؤسسات باعتباره مؤشرا جيدا على نوعية الجامعة وجودة برامجها.(أحمد، ٢٠٠٧) وقد حددت الدراسات أهداف الاعتماد الأكاديمي لكليات إعداد المعلمين على النحو التالي: (أحمد، ٢٠٠٧) (العتيبي وغالب، ١٩٩٦)

- تقويم نوعية برامج اعداد المعلمين بصورة دورية مستمرة من قبل جهة علمية محددة .
- تخطي الفجوة بين خريجي كليات التربية في الدولة الواحدة من حيث المهارات

- والمعارف العلمية وسهولة معادلة الساعات المعتمدة عند انتقال الطالب من كلية إلى أخرى.
- التأكد من تحقيق كليات التربية الحد الأدنى من المتطلبات الضرورية لضمان نوعية جيدة من الخريجين.
- تحديد معايير لإصدار الشهادات والرخص لممارسة مهنة التدريس .
- تشجيع كليات التربية على التطوير المستمر من خلال التقويم الذاتي والقيام بمراجعات
- دورية لبرامجها وإمكاناتها البشرية والمادية.
- . تحفيز أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في تطوير وتحديث برامج كليات التربية .

ويتطلب تطبيق مباديء ومعايير الاعتماد الأكاديمي توفير آلية لمساءلة جميع المعنيين بإعداد البرامج الأكاديمية وتنفيذها والإشراف عليها، واعادة النظر في البرامج الأكاديمية للكلية وتحسينها في ضوء متطلبات الميدان التربوي، وتوفير معلومات واضحة ودقيقة للجهات المعنية بأهداف البرامج التي تقدمها الجامعة أو الكلية .(أحمد، ٢٠٠٧)

ومن المعايير التي تتبعها بعض الدول لتطوير منظومة كليات التربية بما يتفق والتوجهات الجلس الوطني الأمريكي لاعتماد برامج (NCATE) العالمية المعاصرة معايير منظمة The National Council for Accreditation of Teacher-Educationإعداد المعلم على الآتي NCATE : وتشتمل معايير منظمة على:

أولا :أداء الطلبة المعلمين:

المعيار1 معرفة الطالب المعلم ، ومهاراته ، ومواقفه.

بناء على هذا المعيار، علي الطلبة المعلمين الذين يعدون للعمل بالمدارس كمعلمين، أن يدركوا المعرفة التخصصية والتربوية، والمهنية، والمهارات، والمواقف الضرورية لمساعدة كل التلاميذ بالمدارس على التعلم.

المعيار ٢ نظام التقييم وتقويم الكلية:

أن يكون لدى الكلية نظام تقييم يقوم بجمع وتحليل البيانات الخاصة بمؤهلات المتقدمين ، وأداء الطلبة المعلمين والخريجين، وذلك لتقويم وتحسين الكلية وبرامجها.

ثانيًا :طاقة الكلية:

المعيار ٣ الخبرات الميدانية والتدريب العملي.

تقوم الكلية مع المدارس المشاركة بتصميم وتطبيق وتقويم الخبرات الميدانية والتدريب العملي،حتى يصل الطلبة المعلمين وغيرهم من أفراد المدارس بتطوير المعرفة، والمهارات،والمواقف الضرورية لمساعدة الطلبة على التعلم.

المعيار ٤ التنوع.

تقوم الكلية بتصميم تطبيق وتقويم المنهج والخبرات للطلبة المعلمين لكي يكتسبوا ويطبقوا المعرفة والمهارات والمواقف الضرورية، وتشمل هذه الخبرات العمل مع أعضاء هيئة تدريس متنوعين بالكلية وبالمدارس ، ومع طلبة معلمين متنوعين ، ومع تلاميذ متنوعين في الصفوف من الطفولة المبكرة حتى نهايات المرحلة الثانوية.

المعيار ٥ مؤهلات أعضاء هيئة التدريس ، وأدائهم ، ونموهم المهني:

على أعضاء هيئة التدريس بالكلية أن يكونوا مؤهلين ويمثلون نماذج لأفضل الممارسات المهنية في البحث ، وخدمة المجتمع ، والتدريس ، بما في ذلك قيامهم بتقييم فاعليتهم الذاتية في علاقتها بأداء الطلبة المعلمين، ويجب على الكلية أن تقوم بانتظام بتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس وتسهيل نموهم المهني.

المعيار ٦ إدارة الكلية ومصادرها: .

أن تتوفر لدى الكلية القيادة والسلطة والميزانية والقوى البشرية والتسهيلات والمصادر ، بما في ذلك مصادر تكنولوجيا المعلومات ، اللازمة لإعداد الطلبة المعلمين.

تحديث وتنويع طرق التدريس وأساليبه في كليات اعداد المعلم :

ظهرت العديد من طرق التدريس الحديثة التي يجب على كليات التربية الأخذ بها عند إعداد المعلم ومن هذه الطرق على سبيل المثال لا الحصر:العصف الذهني، التدريس المصغر، العروض العملية، لعب الأدوار،التعلم التعاوني، الزيارات الميدانية، ورش العمل وغيره. (راشد، ٢٠٠٢) وتحقيق ذلك يتطلب الاهتمام بالتنمية المهنية المستمرة لأعضاء هيئة التدريس لتطوير مهاراتهم التدريسية وتدريبهم على استخدام الطرق الحديثة في التدريس وتوجيه برامج التنمية المهنية إلى هذا الغرض، وتدريبهم كذلك على استخدام التقنية الحديثة كالحاسوب والانترنت ووسائط التعلم المتنوعة، مما يساعد على أن يتعلم الطلبة المعلمون بالطرائق والأساليب التي يتوقع منهم استخدامها مع طلبتهم في المستقبل، كما يتطلب أن يكون استخدام طرق التدريس الحديثة والتقنيات المتنوعة محور أساسي من محاور تقويم عضو هيئة التدريس (يحيى، ٢٠٠٣)

توظيف التقنية والتكنولوجيا الحديثة في كليات التربية :

يعد استخدام التقنيات الحديثة كوسائل تعليمية والانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الالكتروني من أهم الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم حيث اعتمدت العديد من الدول المتقدمة على الوسائط التقنية الحديثة وشبكة الانترنت والحاسوب لتنفيذ برامج إعداد المعلم .وينعكس هذا الأمر على أداء المعلم ويجعل عملية إعداده أكثر سهولة كما يشجع المعلم على التدريس بطرق وأساليب حديثة باستخدام التقنية و ينمي لديه القدرة على التعلم الذاتي(يحيى والخطابي، ٢٠٠٣) (يحيى، ٢٠٠٣)

ويمكن توظيف التكنولوجيا في كليات التربية من خلال تقديم المقررات) بما في ذلك الفيديو والصوتيات (على شكل مواد على الانترنت كما يمكن إدارة حلقات النقاش والواجبات المنزلية من خلال مجموعات النقاش عن طريق برامج الاتصال

المباشر والبريد الالكتروني(شرف وحسن، ٢٠٠٣) ويتطلب توظيف التكنولوجيا في برامج إعداد المعلم عدد من المتطلبات والتي توافرت في

دول الخبرات الأجنبية والتي تتمثل فيما يلي (شرف وحسن، ٢٠٠٣)

1. الاستعانة بالمتخصصين في التكنولوجيا والبرمجيات ومصممي البرامج لتنفيذ المادة
2. العلمية بصورة جذابة وأكاديمية ونقلها على مواقع خاصة في الشبكة العالمية العنكبوتية.
3. وجود بنية تحتية تكنولوجية لاستخدام مختلف وسائط التعلم مثل شبكات الاتصالات المتقدمة وشبكات البث الإذاعي والمرئي وغيرها من التجهيزات التكنولوجية.
4. تنمية مهارات استخدام التكنولوجيا والبرمجيات المستخدمة في التعامل مع المادة العلمية المقروءة والمرئية والمسموعة في كل من الطالب المعلم وعضو هيئة التدريس.

ولتحقيق الاستفادة القصوى من توظيف التقنية والتعليم الالكتروني يتطلب ذلك أن تضع برامج الإعداد في عين الاعتبار ضرورة تدريب المعلمين في النواحي التالية:

استخدام الوسائط التقنية المتعددة .

استخدام شبكة الانترنت بفعالية .

اتجاه تنمية المعلمين مهنيًا في ضوء أسلوب النظم :

يعد أسلوب النظم من المعالم البارزة للحضارة الحديثة، ويستند إلى نظرية النظم العامة المطبقة في التفكير والتخطيط والبحث العلمي، وأسلوب النظم مدخل في معالجة المشكلات الإنسانية المعقدة للوصول إلى فعالية عالية، وإتقان راق بأقل كلفة ممكنة وقد جاء هذا الأسلوب استجابة لتأثيرات الثورة العلمية التكنولوجية في الحقل التربوي، ويتعامل مع أية ظاهرة أو نشاط تعليمي ويشكل نظامًا متكاملا له

عناصره ومكوناته وعلاقاته وعملياته التي تسعى إلى تحقيق الأهداف المحددة داخل النظام، ويقوم هذا الأسلوب على مفهوم النظام، ويعرف بأنه مجموعة من الأجزاء التي تترابط فيما بينها لتحقيق هدف معين وفقًا لخطة مرسومة

المشاركة المجتمعية في وضع وتنفيذ برامج إعداد المعلم :

تهتم عدد من الجامعات العالمية بمشاركة جهات من داخل المدرسة وخارجها كالمعلمين وإدارة المدرسة وأولياء الأمور في وضع خطط برامج إعداد المعلم ،حيث أصبحت هذه الجهات وخاصة أولياء الأمور عنصر حيويا في بناء برامج إعداد المعلم وتصميمها، ويرجع الاتجاه المطالب بضرورة تبني مبدأ المشاركة في برامج إعداد المعلم إلى أهمية هذه الجهات وإدراكهم لاحتياجات الطلبة والمجتمع الخارجي (شرف وحسن، ٢٠٠٣) كما طالبت العديد من المؤتمرات والدراسات أن تنتفع كليات إعداد المعلم من الخبرات الميدانية للمعلمين لتطوير وتحسين ممارساتها وأنشطتها وبرامجها وتقوم بإجراء التعديلات على برامج الكلية في ضوء احتياجات المعلمين الفعلية في الميدان (عبد الرحيم، ١٩٩١) وفي هذا الصدد يدعو(يحيى والخطابي، ٢٠٠٣) إلى تبني فكرة مدارس التطوير المهني في مدارس حكومية يتم اختيارها بحيث يتم التنسيق بين هذه المدارس والجامعة أو الكلية، وتعمل مشاركة معها لتطوير برامج تعليم جيدة لإعداد المعلمين، هذه الفكرة نادت بها مجموعة وهي عبارة عن اتحاد لحوالي مائه جامعة في الولايات المتحدة Holmes Group هولمز الأمريكية تشتمل على برامج لإعداد المعلمين. مواكبة المناهج والمقررات للنمو المعرفي المتسارع ، تضمين برامج إعداد المعلمين الكفايات التربوية والتعليمية في ضوء المستجدات التربوية وهذا يتطلب مراجعة دورية للمقررات والمناهج الدراسية ومراجعة الخطط التدريسية في كل قسم من أقسام الجامعة مرة على الأقل كل عامين دراسيين، وتطوير هذه الخطط بما يطرأ من مستجدات علمية، بحيث تكون هذه الخطط مرنه، وقابلة للتطوير، وليست جامدة فما كان يصلح للتدريس قبل خمس سنوات مثلا، لا يمكن أن يظل صالحا إلى ما لانهاية، ومن هنا تأتي ضرورة مراجعة

الخطط التدريسية، وملاءمتها مع التطورات العلمية الحاصلة محليا وعربية وعالميا (عودة، ٢٠٠٧)

مسئولية كليات التربية عن متابعة خريجيها :

أن تظل كليات إعداد المعلمين على صلة مستمرة بخريجيها حتى تكون على علم بمدى فاعليتها كمؤسسات لإعداد المعلم، حيث تشير المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في أحد تقاريرها أن كليات إعداد المعلمين يجب أن تقدم دراسات لمتابعة المعلمين الجدد متعاونة مع الأجهزة المعنية بعد التحاقهم بالخدمة لمعرفة مدى كفاية برامج الإعداد والتعرف على ما يواجه المعلمين الجدد من مشكلات وما يعترضهم من معوقات واستخدام مثل هذه الدراسات أساسا لتحسين برامج الإعداد والتخطيط لبرامج التدريب معا (عبد الرحيم، ١٩٩١)

توحيد جهة المسئولية عن إعداد المعلم:

لابد من توحيد جهة المسئولية عن إعداد المعلم لتتولى الجامعات ممثلة بكليات التربية فيها المسئولية الكاملة وذلك لضمان مستوى الإعداد ونوعيته وتوحيد الأهداف .وفي حالة عدم القدرة على توحيد جهة المسئولية لابد من التنسيق بين كليات إعداد المعلم والتعاون في وضع معايير موحدة لبرامج الإعداد وهذا ما تتبناه العديد من الدول الأجنبية

الأخذ بأسلوب التعلم الذاتي في برامج إعداد المعلم :

تعتمد برامج إعداد المعلم في العديد من الدول الأجنبية على مبدأ التعلم الذاتي حيث أصبح المتعلم محور العملية التعليمية ويقوم بالعبء الأكبر بالبحث والدراسة، وهذا الاتجاه في تزايد نظرا للتطور التكنولوجي والتقني وظهور الشبكة العنكبوتية وذلك يتطلب تعليم الطلبة كيف يعلمون أنفسهم بأنفسهم من خلال شبكة الانترنت والأقراص والكتب والأفلام التعليمية(شرف وحسن، ٢٠٠٣) والهدف من ذلك هو تنمية القدرة لدى الطلبة على التعلم الذاتي بحيث يصبح أسلوب حياة ويحقق لهم التنمية المهنية المستمرة مدى الحياة مما يمكنهم من التعليم

المستمر واستقصاء المعلومات من مصادرها المختلفة وتوظيفها في التدريس (شرف وحسن، ٢٠٠٣)

الاهتمام بالإعداد الثقافي للمعلم في عصر العولمة :

في ظل عصر العولمة أصبح اعداد المعلم للتعامل مع الثقافات المتعددة ضرورة ملحة على نظم الإعداد، وقد أدركت مؤسسات اعداد المعلم في العديد من الدول أهمية هذا الأمر واهتمت بالإعداد الثقافي للمعلم، وتضمن ذلك تعليم اللغات المختلفة والانفتاح على العالم في تخصصات مثل الجغرافيا واللغات ودراسة الأدب من دول مختلفة وغيرها من الأدوات التي تحقق الإعداد الثقافي(شرف وحسن، ٢٠٠٣) (غنيمة، ١٩٩٨)

الاتجاه إلى زيادة سنوات الإعداد :

جميع الاتجاهات تؤكد أن برنامج الإعداد ينبغي أن يقع في خمس سنوات بدلا من أربع سنوات وذلك من خلال إضافة سنة خامسة لتكون بمثابة ممارسة المهنة في ميدان التعليم بشكل متكامل ثم يخضع إلة انظمة تقويمية، و بموجبها يحصل الطالب المعلم على شهادة ممارسة المهنة .

توجيه البحوث والدراسات لتطوير كليات التربية :

الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات التربوية لتطوير برامج الإعداد ونظم الدراسة بكليات التربية، وتوجيه الدراسات التي تقدم لدرجات الماجستير والدكتوراه في مجال تطوير برامج كليات التربية والعمل على توجيه خطط البحوث لنيل الدرجة نحو هذا الهدف . وأن تكون هذه البحوث والدراسات الموجهة لتطوير كليات التربية إحدى المكونات الأساسية لبرامج إعداد المعلمين بل ويجب أن تكون هذه الدراسات عنصرا أساسيا ضمن العناصر التي يبنى عليها برامج الإعداد في كليات التربية(يحيى والخطابي، ٢٠٠٣)

الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في مجال إعداد المعلم :

تطالب توصيات المؤتمرات والدراسات بضرورة الإطلاع على تجارب الدول المتقدمة في مجال إعداد المعلم للاستفادة من ذلك في تطوير كليات التربية ومواكبتها لما هو معمول به في هذه الدول، لذا رأينا أن نستعرض بشكل عام برامج ونظم الدراسة في الجامعات العالمية في كل من (الولايات المتحدة الأمريكية -فرنسا – ألمانيا -بريطانيا -السويد – اليابان- ماليزيا) باعتبار أنها من الدول المتقدمة تربويا والتي تواكب آخر المستجدات والتطورات، وسوف نجد تنوع واختلاف فيما يخص نظم إعداد المعلم في كل منها مما يوفر لنا بدائل للاختيار. ولتسهيل عملية اختيار البدائل في نظم إعداد المعلم فضلنا أن تقسم هذه النظم إلى مكوناتها الأساسية وفقًا لما يلي:

أولا -نظام الدراسة:

يستخدم في مجال إعداد المعلم مجموعة من الأنظمة أهمها النظام التكاملي والنظام التتابعي.

1. **النظام التكاملي:** وفيه يدرس الطالب المواد الأكاديمية التخصصية والمقررات الثقافية ومواد الإعداد التربوي في مكان واحد يسمى كلية التربية أو كلية المعلمين لمدة أربع سنوات يحصل بعدها على درجة البكالوريوس(يحيى، ٢٠٠٣)
2. **النظام التتابعي:** وفيه يدرس الطالب المواد الأكاديمية التخصصية في كليات الآداب وكليات العلوم، وبعد الانتهاء من الدراسة والحصول على الدرجة الجامعية(البكالوريوس) يتم إعداد من يرغب في التدريس من خلال الالتحاق ببرامج الدبلوم التربوي لمدة عام أو عامين(محمد، ١٩٩٦)

وقد أبرزت العديد من الدراسات أوجه القصور في كل من النظامين التكاملي والتتابعي، ويعد النظام التكاملي هو النظام الأساسي لإعداد المعلم والشائع في

معظم الدول العربية ، إلا أن نظم الدراسة في الدول المتقدمة اختلفت باختلاف الجامعات حول طبيعة هذا النظام وظهرت في صور البدائل التالية :(أحمد، ٢٠٠٧)

أ - (النظام التكاملي) : (غنيمة، ١٩٩٨)

معظم الجامعات العالمية التي تتبع النظام التكاملي تسير على أحد الأنماط التالية:

- نظام الفصلين .
- نظام الساعات المعتمدة.

ب (النظام التتابعي):

1. أجمعت الدراسات العالمية على سنة دراسية كاملة للتمهين التربوي بعد الحصول على درجة البكالوريوس، أي لمدة خمس سنوات.
2. أما في ألمانيا فإن هذا النظام يتطلب بكالوريوس لمدة أربع سنوات بجانب إعداد مهني لمدة٢٤ شهرًا أي ما يقرب من ست سنوات

ثانيا -مدة الدراسة:

اختلفت مدة الدراسة من جامعة لأخرى حيث يتطلب إعداد معلم رياض الأطفال دراسة لمدة أربع سنوات من أجل الحصول على درجة البكالوريوس في حين تراوحت المدة أربع سنوات لمعلم المرحلة الابتدائية (الحلقة الأولى من التعليم الأساسي) ، و كذلك الأمر في إعداد معلم التعليم الإعدادي (الحلقة الثانية) من التعليم الأساسي يتطلب دراسة لمدة ٤ سنوات في معظم الدول، أما بالنسبة لمعلم المرحلة الثانوية فقد أجمعت معظم دول العالم المتقدمة على ما يلي: (غنيمة، ١٩٩٨)

4 سنوات للمعلم العادي، 5 سنوات للمعلم المتخصص مثل(فرنسا، واليابان) ، 5 سنوات للمعلم الخبير علاوة على التحاقه لمدة عام على الأقل بالدبلومات المهنية والمتخصصة كما في فرنسا، أو الحصول على درجة الماجستير كما في اليابان .

ثالثا -المراحل التعليمية التي يعد لها المعلم:

يتم الإعداد وفقًا لبرامج مختلفة حسب المرحلة التعليمية، كبرامج إعداد معلم رياض الأطفال،التعليم الأساسي بمرحلتيه، الثانوي العام والثانوي الفني كما يحدث في فرنسا، بعض الولايات المتحدة الألمانية، واليابان، بينما في بعض الولايات الأمريكية والألمانية نجد أنها تعد برنامجًا واحدًا لكل المراحل التعليمية بنفس النظام والأسلوب. (غنيمة، ١٩٩٨)

رابعا - أسلوب التمهين التربوي:

اختلفت برامج الإعداد في الجامعات العالمية حول أسلوب توزيع المقررات الأكاديمية والتربوية المهنية والثقافية على سنوات الدراسة وفقًا للبدائل الثلاثة التالية: (غنيمة، ١٩٩٨)

1. **البديل الأول: أن يبدأ برنامج الإعداد بالمقررات التربوية لمدة عامين، يليها** تدريس المقررات الأكاديمية في العامين التاليين.
2. **البديل الثاني:** وهنا نجد العكس تمامًا في بعض الجامعات العالمية الأخرى، حيث تبدأ بالمقررات الأكاديمية في العامين الأولين من الدراسة يليها تدريس المقررات التربوية في العاملين التاليين.
3. .**البديل الثالث:** فضلت جامعات أخرى المزاوجة بين المقررات الأكاديمية والتربوية بحيث يسيران جنبًا إلى جنب منذ بداية الدراسة حتى سنة التخرج. وهكذا نجد نماذج مختلفة لإعداد المعلمين في الجامعات العالمية، ولكل نموذج من هذه النماذج مبررات ومزايا لاستخدامه واعتماده كأساس لإعداد المعلمين، كما أن لكل نموذج نقدا يوجه إليه.

رابعا : الاتجاهات المعاصرة فيما يتعلق بالتربية العملية

تعد التربية العملية عصب الإعداد التربوي فمن خلالها يمارس المعلم دوره ويختبر قدراته ويتأكد من حسن أدائه لمهاراته، وهي الاختبار الصادق لمدى استيعاب

الطالب المعلم لما درسه من مقررات أكاديمية ونفسية، فالجانب النظري لا يصنع المعلم فلا بد من تدريب عملي على أرض الواقع.

وتعرف التربية العملية والتي يطلق عليها أحيانا التدريب الميداني بأنها " تدريب على الممارسة الفعلية لمهنة التدريس في مدارس المرحلة التي يعد الطالب المعلم للتدريس بها تحت توجيه وإشراف المسئولين. وانطلاقًا من أهمية التربية العملية والخبرات الميدانية على كل المستويات نستعرض النظام المعمول لبرنامج التربية العملية في بعض الجامعات العالمية، فمن خلال الإطلاع على برامج التربية

العملية على مستوى كليات التربية عالميًا في كل من (الولايات المتحدة الأمريكية -فرنسا- ألمانيا -بريطانيا -السويد -اليابان -ماليزيا) يمكننا الخروج بمجموعة من البدائل كخلاصة للخصائص الأساسية التي تميز هذا البرنامج وفقًا لما يلي:

أولا :التمهيد للتربية العملية:

أكدت نتائج التجارب العالمية الناجحة في سياسة إعداد المعلم مهنيًا انه يمكن تحقيق أقصى استفادة من برامج التربية العملية بإتباع الآتي:

- تحقيق الاندماج بين مقرري طرق التدريس والتربية العملية في بنية واحدة متكاملة.
- التأكيد على وجود أكثر من مقرر لطرق التدريس، توزع على أعوام الدراسة الأربعة اعتبارًا من السنة الدراسية الثانية.
- التمهيد لبرامج التربية العملية بعدد من المقررات التربوية الأساسية والتي من دون النجاح فيها لا يسمح للطالب بالنزول إلى حقل التربية العملية مثل مقررات : علم النفس التربوي ، التوجيه والإرشاد النفسي، أصول التربية، المناهج وطرق التدريس، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، الإدارة التربوية (غنيمة، ١٩٩٨)

ثانيا :الفترة الزمنية المخصصة للتربية العملية:

أثير جدال حول الفترة المخصصة للتربية العملية والإعداد المهني للمعلم وكان من نتيجة ذلك ظهور عدة اقتراحات وبرامج، لذا نجد اختلاف في الفترة الزمنية المخصصة للتربية العملية من جامعة إلى أخرى حيث نجد أن بعض الدول تخصص فصل دراسيا، في حين أن دول أخرى تخصص للتربية العملية عامًا دراسيًا كاملا، وبشكل عام تفيد المعدلات العالمية زيادة ملحوظة في مدة التربية العملية (غنيمة، ١٩٩٨)

ثالثا :نظام توزيع التربية العملية على سنوات الدراسة-:

أكدت برامج إعداد المعلم في الجامعات العالمية على أهمية بدء التربية العملية بالتدريج من السنة الأولى بالجامعة حتى سنة التخرج، مع اختلاف الوزن النسبي للأيام المخصصة للأنشطة المختلفة للتربية العملية مثل المشاهدة، والتدريب الموزع والمكثف وفقًا للبدائل التالية: (غنيمة، ١٩٩٨)

البديل الأول - :نظام توزيع التربية العملية على فترات منظمة على النحو التالي:

الفترة الأولى:

فترة تهيئة داخل الكلية لتدريب الطلبة على مهارات صياغة الأهداف، تخطيط الدروس، إنتاج الوسائل التعليمية، بناء أدوات التقويم، التدريس المصغر، والزيارات الميدانية.

الفترة الثانية:

تتم داخل المدارس و تقتصر على الملاحظة لمعلم الفصل الأساسي في أساليب إعداد وتدريس المادة العلمية، والأنشطة اليومية لتصحيح الواجبات المنزلية، رصيد الغياب، ويمكن مشاركة الطالب لمعلم الفصل.

الفترة الثالثة:

وفيها يتحمل الطالب مسئولية التدريس بنفسه، فيقوم بتدريس درسًا كاملا أو جزءًا منه تحت إشراف المشرف، وحضور زملائه، وتستمر لفترة مناسبة يحددها المشرف.

الفترة الرابعة:

وفيها يتحمل المسئولية الكاملة في التدريس لعدد من الحصص منفردًا(غنيمة، ١٩٩٨)

البديل الثاني:

وهو قريب من البديل الأول ولكن يتم على مرحلتين فقط:

المرحلة الأولى:

تتم داخل الكلية وتهدف إلى إكساب الطلبة مهارات التدريس كتخطيط الدرس وإنتاج الوسائل التعليمية وغيرها، وتستخدم في هذه المرحلة أساليب متنوعة مثل التدريس المصغر والتدريبات العملية في معامل طرق التدريس والزيارات الميدانية للمدارس.

المرحلة الثانية:

وفيها يتم تدريب الطلاب على ممارسة التدريس في المدارس وقد اختلفت في الجامعات العالمية حول المدة المخصصة ووقت التربية العملية ،إلا أنها لا تخرج عن أحد البدائل التالية(غنيمة، ١٩٩٨)

- تفرغ الطلاب للتدريس في إحدى المدارس خلال الفصل الأول من السنة الرابعة.
- تفرغ الطلاب للتدريس في إحدى المدارس لمدة شهر واحد في كل من السنتين الثالثة والرابعة.

- اعتبار السنة الأولى لعمل المعلم بعد الحصول على البكالوريوس بمثابة سنة تدريبية يمارس فيها المعلم عمله بأجر كامل تحت إشراف الكلية التي تخرج منها.

البديل الثالث:

إضافة سنة خامسة تخصص بأكملها للتربية العملية وتسير كالآتي:

• يسكن الخريجون في مدارس تعليمية على غرار المستشفيات التعليمية للقيام بالتدريس تحت إشراف الإدارة التعليمية والمدرسة المتعاونة، ويطلق عليه اسم(معلم امتياز) أو (مدرس مساعد)

- يكون نصاب المعلم الطالب نصف نصاب المعلم الأصلي، ولكن عليه أن يشارك مشاركة كاملة في الأنشطة المدرسية ويلتزم بكافة قوانين المدرسة.
- يمكن أن يقضي المعلم فترة معينة مع أول أسبوعين في العام الدراسي كفترة تمهيدية للمشاهدة أو التدريس بحضور المدرس الأول أو من له خبرة كبيرة في ذلك المجال.
- يتقاضى المعلم أجرًا خلال هذا العام.
- زيارة هيئة التدريس بالكليات كزيارات إشرافية على المعلم.
- تقويم المعلم يتم في نهاية العام من لجنة مكونة من أساتذة الكليات والمتخصصين بوزارة التربية وإدارة المدرسة، يحصل بعدها على شهادة صلاحية للتدريس.

أما بالنسبة لأصحاب النظام التتابعي فيترك لهم فصل دراسي كامل، وبعض الدول تفضل عامًا دراسيًا كاملا (غنيمة، ١٩٩٨)

رابعا :نوعية الأشراف على طالب التربية العملية:

من الاتجاهات المعاصرة في هذا المجال أن يتولى الإشراف على طالب التربية العملية ما يسمى " بالمدرس المتعاون " وهو أحد المدرسين الممتازين في تدريس مادة التخصص يتم اختياره من مدرسي المدرسة التي يتدرب فيها الطالب المعلم، مهمته

الإشراف على الطالب ومعاونته وتوجيهه ضمن مجموعة مناسبة العدد (قورة، ١٩٩٣) يتقاضى المدرس المتعاون نظير إشرافه مكافأة مالية تقتطع من راتب الطلبة المعلمين الذين يتولى الإشراف عليهم، ويزوره أستاذ طرق التدريس في فترات مناسبة لتوجيهه والاستماع إلى مشاكله ومشاكل من يشرف عليهم، كما يجتمع بالطلبة المعلمين ويناقشهم ويرتب لهم لقاء في الكلية معه أو مع بعض أعضاء هيئة التدريس كلما كان ذلك ضروريا (قورة، ١٩٩٣) وقد حدد بعض التربويين من المتخصصين في طرق التدريس المعايير التي يجب أن يتم وفقها اختيار المدرس المتعاون، وهي(قورة، ١٩٩٣)

- -أن يكون حاص ً لا على شهادة جامعية لا تقل عن أربع سنوات دراسية.
- أن يكون قد أمضى ثلاث سنوات على الأقل من الخبرة التدريسية الناجحة.
- أن يرشحه لهذه المهمة مدير مدرسته وأحد أعضاء هيئة التدريس بالكلية.
- ان يكون قادرًا وراغبًا في تدريب الطلبة المعلمين.
- أن يكون مهتمًا بتطوير نفسه من خلال طموحاته في مجال التدريس.
- أن يعرف عنه الجدية في أداء ما يلقى على عاتقه من واجبات.
- أن يكون قادرًا على تحليل مواقفه التدريسية.
- أن يتمتع بصحة جيدة ويكون متفائلا وناضج الانفعال.

إن فكرة" المدرس المتعاون " أصبحت شائعة في الأوساط التربوية بل أن بعض الدراسات التي تناولت موضوع التربية العملية اقترحت إنشاء وظيفة " المدرس المتعاون "ضمن التنظيم المدرسي على أن تحدد لها المسئوليات والوظائف (قورة، ١٩٩٣)

تعد الإستراتيجية التنمية المستدامة للمعلمين من الاستراتيجيات المطلوبة ، نظرا للارتباط بين التعليم وحركة الإنتاج في المجتمع من جهة ، وبين التعليم و التقدم العلمي و التقني من جهة أخرى ،ومن أبرز القناعات التي توصلت إليها هذه الدراسة أن إعداد المعلم عملية مستمرة تشمل الإعداد قبل الخدمة والتدريب في أثناء الخدمة ، وعلية فإن التنمية المهنية للمعلم عملية تتصف بالديمومة ولا تنتهي عند تخرج الطالب من الكلية ، فقد أملت التطورات تفكيرا جديدا في مهام المعلم ، و مراحل إعداده ، والتي أصبحت تتوثق وتتم وتتكامل في منظومة تعليمية هدفها الاحتفاظ بكفاية المعلم مدى حياته المهنية . إن طرح الاستراتيجيات الجديدة داخل النظام التعليمي لتطوير أداء المعلم يتطلب شروطا أساسية مثل الاستجابة لحاجة يحس بها المعلم والمدرسة والمجتمع ، وان تتوفر لها قيادة توجه وتحفز وتتبنى المنهج الاستحداثي، و لذلك فإن توفر المواد التعليمية والوسائل و التجهيزات والمباني الملائمة ، فضلا عن التشريعات والتنظيمات الإدارية ، وتوفير المناخ الملائم لاطلاع المعلم بدور جديد فعال في تحديث وعصرنه التعليم ،وممارسة البحوث والاستحداثات ،ومن خلال اعتراف المجتمع بأهمية دورة وترجمة ذلك إلى تقدير مادي اجتماعي ، هو شرط أساسي لوضع الأمور في نصابها الحقيقي ، و تحقيق التغير الاجتماعي المنشود ، وهناك إجماعا على ضرورة امتلاك مهنة التعليم معارف واضحة و محدودة فيما توجه مساراتها مجموعة من المهارات الضرورية للممارسة المهنية. و يتفق الجميع على أن الوضع القائم بحاجة إلى تغير أو إصلاح شامل ، و إن إعداد و تدريب المعلمين و إن ادخل على براجمه الكثير من التوجهات التي تؤدي إلى تحقيق تعلم أفضل فانه لازال أكثر التصاقا بعجلة المؤسسات التقليدية التي لا تقدم عمليا الفرص المتكافئة للمعلمين ، و ما نتطلع إليه و ينبغي حدوثه هو إن يتهيأ للمعلم كافة المعطيات و الحوافز و الظروف الموضوعية و الدعم المؤسسي و المهني و النقابي ليمارس دورة المتغير في مختلف الجوانب .إن التعاون في مجال إعداد المعلم يجب أن ينقذ على المستويات الثنائية و الإقليمية والعالمية و ذلك لتشجيع صياغة السياسات و الخطط ،وتدعيم تطبيقها في مجال التربية قبل الخدمة و أثنائها، من اجل أن تسهم الأنشطة التربوية على نحو أفضل في التقدم الاقتصادي و العلمي و

التكنولوجي و الاجتماعي والثقافي ، وكذلك في تشجيع الأنشطة التربوية التي تسهل إدخال التجديدات المناسبة في إعداد المعلم و تنميته مهنيا ، ولكي يمكننا الارتقاء بالعملية التعليمية والمعلم معا،، ينبغي على الذين تقع عليهم المسؤولية أن يأخذوا بزمام المبادرة في اتخاذ قرار الإصلاح والتطوير على أن يشركوا في عملية التطوير والتنفيذ المؤسسات الحكومية و المهنية و المدارس ..فذلك ادعى لكسب دعم اكبر من جانب

كل الفئات المعنية بتحسين نوعية التدريس ،، و انطلاقا من العرض السابق وفي ضوء ما تم طرحه من أمور تجديدية في هذا المجال نقدم عدد من التوصيات والمقترحات التالية:

1. الوقوف بكل السبل على الاتجاهات العالمية المعاصرة في البلاد المتقدمة في مجال إعداد و تدريب المعلم و الاستفادة منها بما يتناسب مع ظروف إمكانيات نظام التعليم في الكويت.
2. ضرورة تخطيط إعداد المعلم كما و نوعا على أسس علمية سليمة بدء من رسم إستراتيجية إعداده إلى التحليل الوصفي وإلى مستوى عملية الإعداد نفسها في النواحي العلمية والثقافية.
3. أن يكون انطلاق عمليات تطوير كليات التربية من خلال لجان وفرق عمل بوزارة التعليم العالي لتطبيق معايير الجودة الشاملة في كليات إعداد المعلم لتشمل كافة المجالات المرتبطة بالعملية التربوية وضمان تحقيقها واستمرارها ،وهذا يتطلب إدراك هذه اللجان لمفهوم الجودة الشاملة و معايير تطبيقه في التعليم العالي.
4. الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الالكتروني في إعداد المعلم، وتطبيق التقنية الحديثة من خلال الاستعانة بالمتخصصين و البرمجيات ومصممي البرامج لتنفيذ المادة العلمية و نقلها على شبكة الانترنت وتوفيرها في صورة وسائط سمعية و مرئية وأن تتوفر مهارات استخدام

التكنولوجيا والتعامل مع هذه البرمجيات لكل من الطالب المعلم و معلم المعلم على حد سواء.

5. إعادة النظر في نظام اختيار وانتقاء طلبة كلية التربية من خلال تطبيق مقاييس تضمن اختيار أفضل المستويات المتقدمة.
6. الأخذ بنظام الإعداد المتكامل للمعلم بحيث يعد أكاديميًا ومهنيا داخل كلية التربية خلال خمس سنوات.
7. إعادة النظر في المناهج الدراسة الحالية بكليات التربية ، والعمل على تغييرها لتواكب التنمية على أن تتم مراجعة الخطط الدراسية و المقررات في كل قسم من أقسام كليات التربية مرة كل عامين ، و تطوير و تحديد محتوى برامج كليات التربية وفقا للمعايير التالية:
   - الجديد في العلم في مجال التربية.
   - المشكلات التي تواجه المعلمين
8. إصدار تشريعات مناسبة لهدف تنميتهم ثقافيا ومهاريًا طوال حياتهم المهنية لتمكينهم لمواجهة الظروف المتغيرة للبيئة التعليمية و للتكيف مع المستجدات.
9. تدريب المعلمين في أثناء الخدمة في مدارسهم و ذلك عن طريق الموجهين و القنوات التلفزيونية التعليمية واعتبار المدرسة البيئة الطبيعية للممارسة المهنية.
10. الأخذ بسياسة الترخيص باعتبارها مهنة محددة المهام و المهارات على أن تتخذ آلية واضحة متكاملة بين الجهات المنتجة للمعلم والجهات المستخدمة للمعلم
11. فتح قنوات اتصال مباشر بين مصادر إعداد المعلمين ومراكز عملهم الوظيفي،وذلك بهدف التعرف على حاجياتهم ومشكلاتهم واستعداداتهم لتوجيهها التوجه السليم.
12. تطوير البحث العلمي في مجال إعداد وتدريب المعلم و تشجيعه و زيادة تمويله ، وان تعتمد مؤسسات تدريب المعلم نتائج البحوث و الدراسات

التربوية كأساس لتطوير وتحسين ممارساتها و نشاطاتها ، وان تكون هذه البحوث و الدراسات إحدى المكونات الأساسية لبرنامج إعداد و تدريب المعلمين.

13. أن تعتمد مؤسسات إعداد و تدريب المعلم مبدأ اللامركزية في الإدارة ، لان هذا المبدأ يتيح المجال للمبادرات الفردية والإبداع، والتجديد المستمر للبرنامج التربوي.
14. انتقاء بعض المدارس لتكون بمثابة مدارس تجريبية ، يتم من خلالها تطبيق برامج التدريب بفاعلية و بشكل منظم و مدروس.
15. إعداد دليل شامل لإعداد المعلمين و تدريبهم يتضمن أهم الأساليب الحديثة في إعداد المعلم و تدريبه.
16. توحيد الجهة المسؤوله عن إعداد وتدريب المعلم ،وأن تتولى الجامعة ممثله بكلية التربية المسؤولية الكاملة المتعلقة بإعداد وتدريب المعلم وذلك لتوحيد الأهداف و الاقتصاد في النفقات و لضمان مستوى الإعداد ونوعيته.
17. -إنشاء مركز تدريب المعلمين يتبع كلية التربية ، وأن يتم التنسيق والتعاون في تنفيذ البرامج مع إدارة التطوير و لتنميه التابع لوزارة التربية.
18. الارتقاء بمهارات معلمي المعلمين على المستوى الفني والإداري والقيادي ، ووضع معايير أكثر دقة لاختيار أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية
19. العناية والاهتمام بالندوات والحلقات النقاشية من قبل أعضاء هيئة التدريس في الأقسام المتخصصة وتخصيص بعضها لمناقشة الاتجاهات الحديثة و مستجدات العصر و إبراز الدور الذي ينبغي أن يلعبه عضو هيئة التدريس في تنمية تلك الاتجاهات من خلال تدريسهم مواد تخصصهم.

20. عقد دورات تدريبيه للمعلمين والمدراء و المشرفين التربويين أثناء الخدمة حول بعض الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلمين بهدف توضيح ما هي وأهمية المفاهيم الخاصة بالاتجاهات الحديثة و كيفية تطبيقها في الميدان التربوي.
21. إنشاء كادر خاص لدعم و تمويل المعلمين الحاصلين على الترخيص بمزاولة المهنة و ذلك لرفع المستوى المادي والاجتماعي للمعلم.
22. ٢٢- التأكد على ضرورة تمهين التعليم و تطبيق معايير التمهين على كل من يرغب بالعمل في مجال التدريس.
23. إصدار الميثاق الأخلاقي لمهنة التعليم وإعلانه على جميع المعلمين و التزام جميع المعلمين بكل ما هو منصوص فيه.
24. أهمية استطلاع آراء المعلمين فيما يتعلق بتحديد الاحتياجات التدريبية لهم ،وإعداد قائمة الاحتياجات وتطبيقها تبعا لأولوياتها.
25. الاستفادة من الخبرات التخصصية المتميزة لأساتذة التربية في تحديث برامج إعداد المعلم قبل وأثناء الخدمة.
26. تطوير نظم التقويم بما يراعى الاتجاهات الحديثة في التقويم و تدريب الطلبة المعلمين على أساليب التقويم الحديثة من خلال التربية العملية.
27. تطوير المدارس لكي تكون مكانا أفضل للعمل والتعليم وذلك بإعطاء قدر اكبر من الاستقلال المهني وصلاحيات قيادية للمعلمين.
28. الاهتمام في برامج كليات التربية بالتوازن بين مقررات مجالات الإعداد التربوي و الأكاديمي التخصصي و الثقافي وفق المعمول به في الجامعات العالمية.
29. أن تتعاون كليات التربية مع وسائل الإعلام المختلفة في وضع خطة تنويرية وتوعوية للجماهير هدفها تقديم ثقافة تربوية ونفسية.
30. متابعة المتدربين و تقويم مدى استفادتهم من الدورات التدريبية و مدى التحسن في أدائهم و ذلك عن طريق ملاحظة للأداء ميدانيا و المقابلات الشخصية.

31. حفز القادرين من أبناء المجتمع و كذلك المؤسسات الخاصة بالقطاعين العام و الخاص و مؤسسات المجتمع المدني على الإسهام في تمويل إعداد المعلمين و تدريبهم و البحث العلمي الخاص بهم.
32. ينبغي الاهتمام الكبير بالمعلم الجديد الذي يلتحق بالمهنة للمرة الأولى وذلك لأن السنة الأولى في حياته تكون فاصلة ، ولها أثر تشكيلي على تكوين شخصيته خاصة اتجاهاته نحو المهنة.

الاعتماد وضمان الجودة لبرامج إعداد المعلم

"تجارب عربية وعالمية"

تعد قضية إعداد وتأهيل المعلمين من القضايا التي تمثل الصدارة بين مشروعات التطوير التربوي في مؤسسات التعليم العالي في العديد من دول العالم، وسبب ذلك الشعور بالإحباط وخيبة الأمل في أوساط المؤسسات التعليمية القائمة في كثير من الدول وتدهور العلاقة بين المعلمين والمسئولين عنهم، إضافة إلى تزايد الأصوات المنادية بإخضاع التربية للمساءلة، وأخيرا الدعوات المتتالية لتطوير نوعية وجودة التعليم، وضرورة إعداد معلم يمكنه القيام بأدواره المختلفة في عالم يتسم بالتغير المستمر في عدد من الجوانب الحياتية (الأن، 1999). فالتعليم يجب أن يساعد المتعلم أو الطالب أن يعيش حياته بقدرات وثقة عالية. ولا يمكن أن يحصل ذلك إلا إذا كان هناك جودة في التعليم. أي عندما تكون عملية التعلم إيجابية ومفيدة، وعندما يكون التعلم حقيقي، فعالمنا الحاضر معقد والمعرفة تتقدم فيه بشكل سريع ومطرد.

ومما لاشك فيه أن موضوع الجودة في التعليم العام والتقني والعالي والمتواصل يعتبر من أهم المواضيع التي أولتها الدول المتقدمة منذ فترة أهمية خاصة وإستثمرت فيه حتى أصبحت الجودة مؤشراً وعنصراً مهماً في التقدم والتطور والبحث والمنافسة. فقد حددت اليونسكو في مبادرتها الحالية عام 2000 "التعليم للجميع" عدة أهداف، وكان الهدف السادس لليونسكو هو **تحسين كافة الجوانب للتعليم للوصول إلى وضع يستطيع الجميع أن يكونوا مميزين ويحقق جميع الطلبة نتائج معترف بها ويمكن قياسها ولاسيما في القدرات القرائية والحسابية والمهارات الحياتية الأساسية ولمدى الحياة.** وهذا يعنى أن التعليم والتعلم يجب أن يزود المتعلمين بالمعرفة والأدوات والمقدرة على استخدام هذه المعارف والمهارات المكتسبة بكل ثقة، وكذلك تطوير السلوك الذي يعتمد فيما يعتمد فيه على الأخلاق والمثل والقيم الإيجابية كالفهم والاحترام والتعامل الجيد والقدرة على

التواصل مع الآخرين ومعرفة حقوقهم. فهذا هو التعليم ذي الجودة العالية الذي سيقود إلى فوائد إجتماعية وإقتصادية جمة (يونسكو، 1990).

ففي كانون الأول 2002، أقرت الجمعية العمومية للأمم المتحدة بقرار رقم 254\57، مشروع العقد 2005 - 2015 "التعليم من أجل التنمية المستدامة" (Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014, DESD)). ويعني هذا المسمى أن التعليم هو الذي يعطي الناس القدرة على الرؤيا المستقبلية، ومواجهة وحل المشاكل المهددة للحياة، وإعطاء القيم والمبادئ الأساسية لديمومة التطور، ويغطي التعقيدات والتداخلات بين الثلاث اتجاهات: البيئة، والمجتمع، والصحة، والاقتصاد (يونسكو، 2005). لذلك وبالتحديد، يهدف هذا المشروع إلى إبراز الدور الرئيس الذي يؤديه التعليم والتعلم في السعي المشترك لتحقيق التنمية المستدامة والمساعدة في تحسين جودة التعليم والتعلم، ومساعدة الدول لتحقيق التطور بإتجاه الوصول إلى التطور الألفي، وإعطاء الدول الفرص لإدخال التنمية المستدامة (ESD) في الإصلاح التعليمي، وتيسير إقامة الروابط وإنشاء أو تشكيل الشبكات والتبادل والتفاعلات فيما بين الأطراف المعنية في مجال التعليم من أجل التنمية المستدامة (ESD).

وبما أن كليات وأقسام التربية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية - وخاصة الجامعات - أصبحت تقوم بالدور الأساس في إعداد وتأهيل المعلمين في كافة المراحل والمستويات التعليمية، لذلك أصبح لزاما عليها أن تقوم بعملية تطوير مستمر لبرامجها المختلفة لتتلاءم واحتياجات الطلبة والمجتمع وان تعمل على ضمان جودة التعليم المقدم للطلبة والذين سيمارسون مهنة التعليم مستقبلا. فمهنة التعليم كغيرها من المهن كالطب والهندسة والمحاماة لا يمكن أن يحترفها إلا من اعد لها إعدادا خاصا من حيث اكتساب المهارات والمعارف والخبرات المطلوبة وخاصة من يعيش في عصر أصبح التغيير المستمر سمه من سماته. وهذا يتطلب الترخيص لمهنة التعليم منة خلال إسناد هذه المهمة إما إلى الجامعات أو إلى جمعية أكاديمية معروفة يشرف عليها أساتذة جامعيون يحملون رتب الأستاذية في مجال التربية

وتخصصات معرفية أخرى ، كاللغة العربية، والعلوم، والرياضيات (صبري وأبو دقة، 2006).

وبمراجعة بعض البيانات والحقائق التي تعكس الواقع العملي لمهنة التعليم في فلسطين نري أن نظام التعليم في فلسطين يعمل على تشغيل 3000 معلم سنويا حيث يتم ضمهم إلى خمسين ألف معلم يعملون في مهنة التعليم، منهم 2000 يتم تشغيلهم من خلال موازنة الحكومة الفلسطينية والباقي يتم تشغليهم في المدارس الخاصة والوكالة. وقد تطورت النظرة إلى المؤهلات التربوية للمعلم الفلسطيني حتى لم يعد المؤهل الأكاديمي للدبلوم المتوسط أو حتى درجة البكالوريوس للحقل المعرفي يكف المعلم، فالمعلم بحاجة إلى تأهيل مهني- تربوي من خلال برامج التأهيل التربوي (صبري وأبو دقة، 2006)، وخاصة وان الكثير من الدراسات بينت أن العامل الأهم الذي يساهم في نوعية أنظمة التعليم هو مستوى المدرسين أنفسهم.

وبتفحص واقع مهنة التعليم في فلسطين نلاحظ أمورا كثيرة أهمها ما يلي:

1. برامج إعداد المعلمين تحتاج إلى إصلاح للارتقاء النوعي بمستوى التعليم. فنسبة كبيرة من الخريجين الجدد من المدرسين مؤهلون ولكن إما غير متدربين للنهوض النوعي بمستوى التعليم أو متدربين بشكل غير مناسب.

2. لا يتوافر برنامج وطني شامل لإعداد المدرسين، فبرامج إعداد المدرسين متعددة ومختلفة وغالباً لا تنجح في تحضير خريجين جدد مؤهلين على نحو كاف للعمل في الصف. إضافة إلى ذلك، فرص التطوير المهني للمدرسين العاملين غير متوافرة بشكل كبير. والجامعات وكليات التربية تحضر المدرسين بطرق مختلفة، والتدريب يتم في بيئة جامعية تقدم من قبل أساتذة بعضهم بعيد كل البعد عن الجو الحقيقي والبيئة المدرسية.

3. تعمل وزارة التربية والتعليم العالي على مواجهة هذه المشكلة من خلال تقديم فعاليات تطوير مهنية أثناء الخدمة / التعليم المستمر للمدرسين في سنوات خدمتهم الأولى.

4. لا يتوافر انسجام بين أعداد الخريجين الهائلة وأعداد الشواغر المتوافرة وفي أغلب التخصصات.

5. هناك أمثلة متعددة لممارسات جيدة في فلسطين والتي يمكن أن تكون نموذج للتطوير المستقبلي منها مركز رام الله لتدريب المعلمات التابع لوكالة الغوث.

6. لا يوجد للوزارة أية علاقة مباشرة مع الجامعات لتحديد أعداد طلبة برامج إعداد المدرسين، والذي يلقي بكاهله على زيادة العرض للمدرسين. فقبل عامين كان هناك حوالي 15000 خريج (مدرس يبحث عن عمل) لملء 1800 شاغر للتدريس.

7. نتائج الامتحان الخاص لوظيفة معلم في جهاز التربية والتعليم كانت دون المستوى المطلوب.

8. ارتفع عدد المدرسين بنسبة 12.8٪ (4.8٪ في المدارس الحكومية) بين 2004 و 2005، بينما ارتفع عدد الطلبة في المدارس بنسبة 0.42٪ (3.12٪ في المدارس الحكومية) في نفس الفترة.

9. إن توزيع المدرسين في المدارس الحكومية من حيث المؤهل في العام 2004 كان كما يلي: 1.05٪ ثانوية وما دون، 35٪ دبلوم متوسط، 57.18٪ بكالوريوس، 4.2٪ بكالوريوس ودبلوم تربية، 0.55٪ دبلوم عالي، 1.97٪ ماجستير وأعلى (إحصاءات تربوية، 2004)؛

10. تم قبول 10952 طالباً في كليات التربية (55٪ في جامعة القدس المفتوحة) و(3.5٪ دراسات عليا)، إضافة إلى 104 و 118 طالب في التربية والتربية التكنولوجية على الترتيب عام 2004/ 2005 (www.mohe.gov.ps).

11. ارتفاع القدرة الاستيعابية في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية.

12. أقام المعهد الوطني في العام 2006 عدة دورات تدريبية للعاملين في المدارس في محاور متعددة شملت ثلاث دورات في التهيئة قبل الخدمة وتضم دورات في "مدخل في الإدارة" و"مدخل في الإشراف التربوي" و"إعداد مدربين في التربية الخاصة" و"الإشراف"، .... الخ، وثلاث دورات في محور التمكين تضم ما يلي: "توجيه المدير الجديد" و"الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب" و"المكتبات المدرسية"، وسبع دورات في محور التطوير المستمر تضم "القيادة الإدارية/ التنفيذية لمديري المدارس" و"المدرسة الفعالة" (المعهد الوطني، 2006).

وبما أن مهنة التعليم تعتبر إحدى العوامل الأساسية التي تؤثر في نوعية التعليم المدرسي، وفي التنمية البشرية في فلسطين، كان لابد من التطرق إلى موضوع ضمان الجودة. فضمان الجودة في برامج التعليم العالي يوصف على أنه أسلوب لوصف جميع الأنظمة والموارد والمعلومات المستخدمة من قبل الجامعات ومعاهد التعليم العالي للحفاظ على مستوى المعايير والجودة وتحسينه، ويتضمن ذلك التدريس ، وكيفية تعلم الطلاب ، والمنح الدراسية ، والبحوث. وتصف المعايير الأكاديمية مستوى الإنجاز الذي يتعيّن على الطالب بلوغه للحصول على شهادة أكاديمية (درجة علمية، على سبيل المثال). كما تصف الجودة الأكاديمية مدى نجاح الفرص التعليمية المتاحة أمام الطلاب في مساعدتهم على تحصيل الدرجات العلمية المنشودة. وكذلك تركز الجودة الأكاديمية على تأمين توفر التدريس والمساندة والتقييم وفرص التعليم الملائمة والفعّالة (QAA , accessed 2006).

ومداخل التطوير للبرامج الأكاديمية كثيرة، منها ما هو مرتبط :

- **بالاعتماد الأكاديمي**، والذي يعرف بأنه عملية تقييم تخضع لها المؤسسة أو احد برامجها بمبادرة طوعية منها لا تنفيذا لقرار حكومي وعادة تقوم بعملية التقييم إحدى هيئات الاعتماد استنادا إلى معايير محددة ثم تقرر بنتيجتها: أن تلك المؤسسة أو ذلك البرنامج قد استوفي الحد الأدنى من المعايير فيصبح بالتالي معتمدا لفترة زمنية محددة. فالاعتماد هنا شهادة

تثبت ضمان النوعية والجودة وهي مهمة ضرورية للمؤسسة في علاقتها مع الطلبة والأهل والأساتذة والجهة المانحة وسوق العمل والمجتمع المحلي. إن الاعتماد الأكاديمي للبرامج الأكاديمية يؤهلها لإعداد خريجين متقنين مهنتهم، وقادرين على المنافسة في سوق العمل، ويمكن تصنيف مجالس الاعتماد بشكل عام إلى: فئة المجالس المختصة وهي التي تتولى مهمة اعتماد برامج دراسة محددة، وفئة المجالس التي تتولى اعتماد المؤسسة بكاملها.

- **بتقييم البرنامج الأكاديمية (مراجعة أكاديمية خارجية للبرنامج)**، ويخضع هذا النوع من التقييم لمعايير محددة حسب الجهة التي تقوم بالمراجعة و عادة يقوم بها فريق من المتخصصين في هذا المجال.
- **بعملية تقويم المخرجات التعليمية** على مستوى البرامج المختلفة. وعملية تقويم المخرجات هي عملية منتظمة تحدّد المعارف والمهارات والقيم التي يجب أن يكتسبها الطلبة بتخرجهم من البرنامج العلمي، ومستوى هذا الاكتساب، وتعمل على استخدام المعلومات والبيانات المتوفرة لتحسين تعلّم الطالب وأداء البرنامج العلمي (أبودقة، 2004).

وتحاول هذه الورقة طرح بعض الخبرات والتجارب المتعلقة بالتطوير في برامج إعداد المعلم من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

1. عرض لبعض تجارب الدول العالمية في ضمان جودة التعليم العام وفي معايير الاعتماد الأكاديمي لبرامج التربية.
2. عرض لمعايير المراجعة الخارجية لوكالة ضمان الجودة البريطانية.
3. عرض لتجربة برنامج الأمم المتحدة الإنمائي في تقييم برامج التربية في العالم العربي.
4. عرض تجربة جامعة الإمارات العربية المتحدة في تطوير برامجها من خلال اعتماد برامج التربية الأكاديمية وفقا لمعايير الاعتماد الأكاديمي كما حددها المجلس الوطني (الأمريكي) لاعتماد مؤسسات إعداد المعلم والمؤسسات المهنية المتخصصة المنطوية تحته.

5. الخروج بتوصيات تساهم في تطوير البرامج الأكاديمية في كليات التربية في فلسطين.

أولا: عرض لبعض تجارب الدول العالمية في ضمان جودة التعليم العام وفي معايير الاعتماد الأكاديمي لبرامج التربية.

هناك العديد من المؤسسات والهيئات العالمية التي تهتم بجودة التعليم العام وتعتمد برامج إعداد المعلم في مؤسسات التعليم العالي في العديد من دول العالم.

ومؤسسات إعداد المعلم لها أطر وطنية متفق عليها لاعتماد برامج المعلمين منها: وضع معايير وطنية لاعتماد برامج المعلمين بالاعتماد على معايير المهنة في التربية، ثم إنشاء الآليات لاعتماد البرامج وفقا للمعايير التي تم تطويرها (Ingvarson, L , Kleinhenz, E, Mckenzie, P. , 2006) . وفيما يلي عدد من مؤسسات الجودة والاعتماد الأكاديمي في عدد من الدول:

1. **بريطانيا:** يوجد في بريطانيا هيئة التدريب والتطوير للمدارس The Training & Development Agency For Schools (TDA).
2. **اسكتلندا:** يوجد في استراليا مجلس التعليم العام في اسكتلندا The General Teaching Council For Scotland (GTCS)
3. **أوروبا:** ففي ردٍ على التحديات التي وضعها التقرير الداخلي للإتحاد الأوروبي للتعليم والتدريب حتى عام 2010 (الإتحاد الأوروبي 2000) ومن أجل تحسين تعليم الأساتذة والمدربين، تم تحديد المبادئ الأساسية لقدرات ومؤهلات المعلمين. تشمل هذه المبادئ: مهنة ذات تأهيل عالي (A Well-Qualified Profession)، والتي تتطلب المعرفة في موضوع التخصص وعلوم التربية (Pedagogy) والمهارات والقدرات اللازمة لإرشاد ودعم الطلاب وفهم البعد الإجتماعي والثقافي للتعليم؛ التطور المهني في سياق التعلم مدى الحياة (a profession placed within the context of lifelong learning)، والتي تشمل التطور المهني للمعلم في جميع المجالات من خلال التعليم والتدريب وإعادة التدريب بشكل رسمي وغير رسمي؛ ومهنة متحركة (Mobile Profession)،

فتعتبر الحركية (Mobility) مكوناً مركزياً في برامج إعداد المعلمين الأولية والمتواصلة؛ والمهنة المعتمدة على الشراكات (A Profession based on Partnerships)، فمعاهد وكليات إعداد المعلمين عليهم تنظيم عملهم بالتعاون في الشراكة مع المدارس والبيئة المحلية ومراكز / معاهد التدريب والمشاركين الآخرين وذلك للتأكد من إستفادة التعليم من المعرفة في الممارسات الحالية. وعليه وفي سياق البعد الإجتماعي، فإن القدرات / الكفاءات الأساسية للمدرسين تشمل العمل مع الآخرين، العمل بالمعرفة والتكنولوجيا والمعلومة، العمل في ومع المجتمع.

4. **استراليا:** اعتمدت استراليا على أن الإبداع المستدام (Sustained innovation) مفتاح التطور المستقبلي والازدهار في الاقتصاد العالمي التنافسي. فبناء ثقافة الإبداع المستمرة من خلال التعليم يعتبر متطلب أساسي وموازي وداعم للبحث والتطوير. وعليه يجب إتباع الإستراتيجيات اللازمة للتعليم وفي جميع الحقول للمنهاج، مع التأكيد على خصوصية تحسين التعليم في مجالي العلوم والرياضيات والقدرة التكنولوجية. فالمدرسين هم المفتاح الرئيس لتحريك المدارس نحو الإبداع. وعليه وبمراجعة النظام التعليمي القائم والتأكيد على هذه المتطلبات لفتت الانتباه إلى طرق تحسين اجتذاب من يعلم وتطوير المهنة. فقدرة أستراليا على الازدهار في هذه البيئة تعتمد على البحث والتطوير (R&D)، والذي يتطلب حصول الشباب على مؤهلات تقنية وخلفية صلبة في العلوم الفيزيائية والإحيائية والرياضيات. فبعد هذه المراجعة تبين أنه بحاجة إلى تقوية المحتوى المعرفي والتربوي في العلوم والتكنولوجيا والرياضيات في برامج إعداد المدرسين وفي تطويرهم المهني.

5. **نيوزيلندا** : يوجد لديها سلطة خاصة بالمؤهلات تعرف بـ سلطة المؤهلات في نيوزلندا ((The New Zealand Qualifications Authority (NZQA)) ومجلس المعلمين ((The New Zealand Teachers Council (NZTC)).

6. أما في هونج كونج، فيتم استخدام إطار عام لجودة التعليم في المدارس والذي يعتمد على الأهداف الرئيسة (Statement of Aims) للتزود بأدوات لتقويم جودة التعليم العام؛ وبناءً على هذه الأهداف فقد تم تحديد مقاييس للأداء (performance indicators)؛ وبالتالي تم بناء عمليات ضبط الجودة (quality assurance processes والتي تتكون من التقويم الذاتي () self-evaluation وفحص أو رقابة ضبط الجودة (.QA inspection).
7. وفي الولايات المتحدة الأمريكية يوجد مجلس اعتماد برامج إعداد المعلم (Teacher education accreditation council (TEAC)) وهناك أيضا المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلمين (National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE))؛ وتعتمد فلسفة الاعتماد على عدة مبادئ مثل: التطوير عملية مستمرة، عملية الاعتماد تعتمد على الاستفسارات والحقائق المادية، .... الخ.

وفيما يلي - على سبيل المثال - عرض لبعض تفاصيل معايير المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية :

يعتبر **المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية** من مؤسسات الاعتماد المهنية للتربية في الولايات المتحدة الأمريكية الهامة. وقد وضعت هذه المؤسسة معايير لإعداد الكوادر التربوية (11-NCATE, 2000, p. 10) تضم هذه المعايير: تطوير البرامج الأكاديمية، نظام التقويم،الخبرات الميدانية، تنوع المعلمين، التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، الإدارة والمصادر والموارد) وكل مؤسسة تطلب الاعتماد المهني التربوي عليها أن تؤمن تطبيق هذه المعايير. والمعايير بالتفصيل كما يلي:

المعيار الأول: تطوير البرامج الأكاديمية حيث يعرف الطلبة المعلمين، الذين يؤهلوا للعمل في المدارس كمعلمين أو غيرهم من التربويين الذين يعدوا للعمل في المدارس، ويظهروا فهمهم للمحتوى المعرفي، والبيداغوجيا، والمعرفة المهنية،

والمهارات، والاتجاهات، الضرورية لهم لمساعدة التلاميذ على التعلم. وتبين نتائج التقييم أن الطلبة المعلمين يحققوا معايير المهنة، والولاية، والمؤسسة الأكاديمية."

المعيار الثاني: **نظام التقويم حيث "تمتلك الوحدة نظام تقييم يوجه عملية جمع** المعلومات حول: المتقدمين للالتحاق بها، وطلبتها، وخريجيها، وأدائها، ومن ثم تحليل المعلومات؛ بهدف تقييم الوحدة، وتحسينها وتحسين برامجها." وباختصار فإن NCATE تطلب من الكلية الراغبة في الحصول على الاعتماد أن تضع نظام تقويم يوضح "ما الذي يعرفه الطالب المعلم، وما الذي يستطيع القيام به من عمل، وهل يستطيع أن يحدث أثرا إيجابيا في تعلم التلاميذ."

المعيار الثالث: **الخبرات الميدانية** حيث "تصمم الوحدة والمدارس المشاركة معها خبرات ميدانية، وتنفذها، وتقومها بما يساعد الطلبة المعلمين، وغيرهم من الذين يعدوا للعمل في المدارس على أن ينموا ويظهروا المعارف، والمهارات، والاتجاهات الضرورية لمساعدة التلاميذ على التعلم."

المعيار الرابع: **تنوع المتعلمين** حيث "تصمم الوحدة المناهج والخبرات، وتنفذها، وتقومها بحيث تساعد طلبتها على اكتساب وتطبيق المعارف، والمهارات، والاتجاهات الضرورية لمساعدة جميع التلاميذ على التعلم. وتشمل هذه الخبرات: أعضاء هيئة تدريس، وطلبة، وتلاميذ متنوعين."

المعيار الخامس: **التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس** حيث "أعضاء هيئة التدريس مؤهلين، ويقدموا نموذجاً للمارسات المهنية فيما يتصل بالبحث، والخدمة، والتدريس، بما يشمل تقييم فعاليتهم المتصلة بأداء الطلبة المعلمين. كما يتعاونوا مع زملائهم في التخصص وفي المدارس. وتقوم الوحدة بتقويم منتظم لأداء أعضاء هيئة التدريس وتسهل لهم أنشطة التنمية المهنية."

المعيار السادس: **الإدارة والمصادر والموارد** حيث "تمتلك الكلية قيادة، وسلطة، وميزانية، وموظفين، وتجهيزات، ومصادر، تشمل تقنية المعلومات، لإعداد

الطلبة المعلمين بما يمكنهم من تحقيق المعـايير المهنيـة، ومعـايير الولايـة، والمؤسسـة الأكاديمية ."

ثانيا: المراجعة الخارجية (التقييم الخارجي) للبرنامج الأكاديمي من قبل وكالة ضمان الجودة البريطانية

لقد تأسست وكالة ضمان الجودة QAA في عـام 1997م لتـأمين خـدمات ضمان جودة مستقلة و متكاملة للتعليم العالي بالمملكة المتحدة. والوكالة مستقلة عن الحكومة البريطانية. حيث تتـولى الحكومـة وضـع السياسـة العامـة للتعلـيم في الـبلاد، لكنهـا لا تـتحكم في طريقـة تطبيـق هـذه السياسـة بواسـطة الجامعـات ومؤسسات التعليم العالي. ويتم تمويل وكالة ضـمان الجـودة عـن طريـق العقـود المبرمة مع مجالس تمويل التعليم العـالي ، ومـن خـلال الاشـتراكات الـتي تـدفعها الجامعات ومؤسسات التعلـيم العـالي. وتعتـبر الجامعـات ومؤسسـات التعلـيم العالي مسئولة عـن المعـايير والجـودة الأكاديميـة للشـهادات العلميـة والـدرجات الأكاديمية الأخرى التي تمنحها؛ وتندرج هذه المسئولية تحت مسمّى ضـمان الجـودة الداخلية. ذلك بينما تتحمل وكالة ضمان الجودة مسئولية ضمان الجودة الخارجيـة من خلال الحكم على مدى كفاءة الجامعات والمعاهـد في الوفـاء بالتزاماتهـا. كمـا تؤدي أيضاً دور تحفيز وتشجيع الجامعات والمعاهد على مواصـلة تحسـين أسـلوب إدارتها للمعايير والجودة . يضـاف إلى ذلـك أن وكالـة ضـمان الجـودة تسـاهم في جهود ضمان الجودة الدولية والتأثير عليها ، من خـلال عضـويتها في العديـد مـن المنظمات ومشاركاتها في مشاريع التعليم العالي الدولية.

وقد عملت وكالـة ضـمان الجـودة مـع الجامعـات والكليـات والمؤسسـات التعليميـة الأخـرى بغـرض الوصـول إلى نقـاط مرجعيـة مـن شـأنها المسـاعدة في توصيف المعايير الأكاديمية. وتشـمل النقـاط المرجعيـة المـذكورة توجيهـات حـول الممارسات الجيّد ة في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي (مدونـة الممارسـات)؛ والتوقعات الخاصة بمعايير درجات الشرف لبعض المواد أو الأفرع العلمية (بيانات

المعايير القياسية للمواد)؛ وأوصاف الخصائص الرئيسية للمؤهلات العلمية العليا (QAA, accessed 2006).

معايير التقييم الخارجي تنقسم إلى قسمان: المستوى الأكاديمي، ونوعية فرص التعلم.

أولاً : المستوى الأكاديمي Academic Standards

1. مخرجات التعلم المقصودة (ILOs) Intended Learning Outcomes
2. محددة وواضحة، مكتوبة ومعلنة للطلبة، مرتبطة بالأهداف العامة، ملائمة لواقع وحاجات الطلبة، قابلة للتحقيق.
3. المناهج Curriculaالحداثة والتحديث الدوري، لمرونة (الاختيارية)، الوضوح والشمولية والعمق، المطابقة للمعايير الدولية، أساليب إعداد المناهج، مدى تحقيقها لمخرجات البرنامج المقصودة، مدى تطويرها للعديد من المهارات العقلية والعملية والفكرية.
4. تقييم الطلبة Student Assessment تنوع أساليب التقييم، وضوح معايير التقييم (كتابة) وتقديمها للطلبة، تغذية راجعة سريعة وفورية (كتابة وشفهية)، ملائمة أساليب التقييم للمخرجات المقصودة، دقة أساليب التقييم وموضوعيتها وشفافيتها من خلال ممتحنين خارجيين أو أكثر من مقيم، وضوح أساليب التقييم للطلبة ودقة مواعيد أدائها.
5. تحصيل الطلبة وفقاً لمخرجات التعليم المقصودة Student Achievementمدى توافق تحصيل الطلبة مع مخرجات البرنامج المقصودة ومستوى الدرجة الممنوحة، نسبة نجاح الطلبة ومدى تفوقهم.

ثانياً: نوعية فرص التعليم Quality of Learning Opportunities

التعليم والتعلم Teaching and learning

تنوع فرص تعلم فعالة (مجموعات صغيرة وكبيرة، تعلم فردي وذاتي)، تنوع مناسب لأساليب تدريس المعارف والمهارات الخاصة، مدى إشراك الطلبة في عملية

التعلم والنقاش والحوار، مدى دقة وانتظام حضور الطلبة للمحاضرات، توفر فرص تدريب ميداني، مدى زيارة خبراء مختصين للمشاركة في فعاليات البرنامج، مدى تحسين مهارات المدرسين خاصة الجدد منهم.

تقدم الطلبة Student Progression

أساليب استقطاب الطلبة والدعم الأكاديمي المقدم لهم، ملائمة قدرات الطلبة المقبولين لمتطلبات البرنامج مستوى التقدم الأكاديمي العام للطلبة الملتحقين بالبرنامج، نسبة الطلبة المنسحبين من البرنامج وأسبابها.

مصادر التعلم Learning Resources

توفر وتنوع مصادر التعليم، مدى استخدام التجهيزات والمختبرات والأجهزة والمكتبة، مدى فعالية استخدام هذه المصادر في دعم مخرجات البرنامج المقصودة، مدى تفعيل أداء الهيئة التدريسية والفنية والإدارية، مدى انسجام مؤهلات الهيئة التدريسية وخبراتها مع متطلبات وأهداف البرنامج.

ضمان الجودة وتحسينها Quality Assurance and Enhancement

توفر هيكلية إدارية وأكاديمية لضمان تحسين معايير الجودة في حقول التخصص ونوعيتها، توفر أنظمة مكتوبة وواضحة وموثقة للبرنامج (لوائح، محاضر، سجلات عمليات التقييم)، أساليب التغذية الراجعة من الطلبة ومن الهيئة التدريسية.

ثالثا: تجربة برنامج الأمم المتحدة الإنمائي في تقييم برامج التربية في العالم العربي تحت عنوان "مشروع تطوير الأداء النوعي ورفع كفاءة التخطيط المؤسسي في الجامعات العربية"

قام برنامج الأمم المتحدة الإنمائي في مرحلته الثالثة في مشروعة "تطوير الأداء النوعي ورفع كفاءة التخطيط المؤسسي في الجامعات العربية" في عام 2005 بتقييم برامج مختلفة في التربية في عدد من جامعات العالم العربي بتمويل من برنامج

الأمم المتحدة الإنمائي UNDP ولمكتب الإقليمي للدول العربية Regional Bureau for Arabs states وقد كانت أهداف البرامج:

1. إجراء التقييم الشامل الداخلي والخارجي لجودة برامج التربية في الجامعات العربية في ضوء معايير وكالة ضمان الجودة للتعليم العالي (QAA) في بريطانيا.
2. قياس أداء الطلبة المقبلين على التخرج في كل البرامج التي يتم تقييمها باستخدام اختبارات دولية قابلة للمقارنة إقليمياً ودولياً.
3. بناء قاعدة إحصائية تقدم مؤشرات دلالية إحصائية عن الطلبة وهيئة التدريس والعاملين والبرامج في كل جامعة عربية مشاركة.
4. توفير مجموعة من المخرجات ذات الدلالة في مجال ضمان تحسين الجودة في التعليم الجامعي.

وقد شارك في البرنامج :

- 24 جامعة من 13 دولة عربية هي: الأردن، سوريا، لبنان، ومصر، السعودية، اليمن، قطر ، البحرين، السودان، عمان، المغرب، الجزائر، فلسطين (لجامعة الإسلامية وجامعة بيرزيت وجامعة النجاح).
- 50 خبيراً تربوياً يمثلون كليات التربية في الجامعات العربية.

ومن نتائج عملية التقييم .UNDP-RBAS (Dec., 2006) ما يلي:

- أن الجامعات المشاركة في التقييم لها مساهمات واضحة في المنطقة العربية فيما يتعلق بإعداد المعلمين على مستوى البكالوريوس والدراسات العليا.
- مازلت مخرجات التعليم المقصودة لا تستخدم في تخطيط المناهج في عدد من جامعات المنطقة.
- المعايير الأكاديمية كانت جيدة في 5 جامعات، مرضية في 16 جامعة وغير مرضية في جامعتان. من نقاط الضعف الواضحة في المعايير

الأكاديمية موضوع تقييم الطلبة حيث التركيز ما زال على قياس التذكر واسترجاع المعلومات. إضافة إلى ذلك لا يوجد دليل على قياس المهارات العقلية العليا. وكذلك لا يوجد دليل سواء داخلي أو خارجي يبين شفافية وعادلة عملية التصحيح.

- نوعية فرص التعلم فيها تباين بين جامعات المنطقة.
- موضوع ضمان وتعزيز الجودة في مؤسسات التعليم العالي مازال يمثل نقطة ضعف في عدد من الجامعات.

رابعا: تجربة كلية التربية بجامعة الإمارات في الاعتماد الأكاديمي [1]

لقد سعت جامعة الإمارات العربية المتحدة لأن تقدم فرص تعلم عالية الجودة لطلبتها بما يضمن رفد المجتمع بخريجين على درجة عالية من الكفاءة والاقتدار. وفي سبيل ذلك فإنها أخذت بضمان الجودة كمفهوم رئيسي في عملها. واستعانت بخبراء عالميين مشهود لهم في أغراض التقويم الخارجي لتقويم الكليات غير المهنية (العلوم، والعلوم الإنسانية والاجتماعية، والشريعة والقانون، ونظم الأغذية) بهدف الارتقاء بمستواها. كما وظفت الجامعة الاعتماد الأكاديمي لضمان جودة براجحها التعليمية في الكليات المهنية (الطب، والهندسة، والإدارة والاقتصاد، والتربية)، حيث استعانت بمؤسسات اعتماد عالمية متخصصة تضم خبراء متمرسين بمعايير الجودة في التعليم العالي، وذلك بهدف الحصول على تحليل نقدي يؤدي إلى تحسين أدائها.

وقد سعت كلية التربية بجامعة الإمارات للحصول على الاعتماد الأكاديمي وفقاً لمعايير المجلس القومي (الأمريكي) لاعتماد برامج إعداد المعلمين National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE)، والجمعيات المنطوية في إطاره، وهي:

---

[1] الحكيمي، عبد اللطيف (2005). تطوير البرامج الاكاديمية فى كلية التربية بجامعة الامارات المتحدة فى ضوء معايير الاعتماد الاكشاديمى. كلية التربية – جامعة الامارات المتحدة.

- الجمعية الوطنية (الأمريكية) لتعليم الأطفال الصغار National Association for the Education of Young Children (NAEYC)، لتطوير برنامج معلمة مرحلة الطفولة المبكرة Early Childhood Education.
- لجنة المجلس القومي (الأمريكي) لاعتماد برامج إعداد المعلمين الخاصة بالتعليم الابتدائي NCATE Elementary Task Force، لتطوير برنامج معلم المرحلة الابتدائية Elementary Education.
- مجلس ذوي الاحتياجات الخاصة Council for Exceptional Children (CEC)، لتطوير برنامج معلم التربية الخاصةSpecial Education.
- المجلس القومي (الأمريكي) لاعتماد برامج إعداد المعلمين NCATE، والجمعيات المهنية المتخصصة، لتطوير برنامج معلم المرحلتين الإعدادية والثانوية Preparatory and Secondary Education. وتشمل الجمعيات المهنية المتخصصة في التعليم الإعدادي والثانوي التالي:
  - المجلس القومي (الأمريكي) لمعلمي الرياضيات National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) لتطوير برنامج معلم الرياضيات.
  - المجلس القومي (الأمريكي) لمعلمي العلوم National Science Teacher Association (NSTA) لتطوير برنامج معلم العلوم.
  - معايير المجلس القومي (الأمريكي) لاعتماد برامج إعداد المعلمين NCATE لتطوير برنامج معلم التربية الإسلامية. كما نستعين أيضاً بأهداف برنامج معلم التربية الإسلامية بجامعة الأزهر .
  - أما بالنسبة للتخصصات الأخرى التي لها أبعاد ثقافية، مثل: اللغة العربية، والاجتماعيات فقد تم الاسترشاد بمعايير المجلس القومي (الأمريكي) لاعتماد برامج إعداد المعلمين NCATE، والجمعيات الأمريكية المقابلة مع المواءمة للبيئة الإماراتية.

وقد كان مدخل كلية التربية بجامعة الإمارات للتطوير النوعي قائم على التربية المستندة على المعايير والقائمة على الأداء والتي تقترب من المدرسة البنائية، وهذا يتفق مع متطلبات الاعتماد الأكاديمي التي حدده NCATE. ويقوم هذا المدخل على ثلاثة مبادئ رئيسية، هي:

1. تصمم المنهج ليلبي احتياجات المتعلمين طويلة المدى من خلال تطوير أهداف ومخرجات تعلم واضحة وقوية تستند إلى معايير المنظمات المهنية المتخصصة وإلى أفضل الممارسات العالمية.
2. توفير الفرص للمتعلمين لتحقيق تلك المعايير، وذلك من خلال توجيه جميع المصادر والموارد والإمكانات المتاحة مادية وأكاديمية لمساعدة المتعلمين على تحقيق تلك المعايير.
3. تقييم مدى نجاح المتعلمين في تحقيق تلك المعايير، وفقا لمتطلبات تقييم الأداء.

الملاحظ في التجربة أن جامعة الإمارات لم تقم بتعديل أو تكييف برامجها القديمة للتوافق مع متطلبات الاعتماد الأكاديمي، وإنما قامت بتصميم برامج جديدة مسترشدة بمعايير NCATE والجمعيات المهنية المتخصصة التي ذكرت سابقا. وكانت نقطة البداية إعداد رؤية ورسالة جديدتين للكلية. كما تمت صياغة أهداف معاصرة، وإطار مفاهيمي واضح يرشدها لتصميم البرامج المطورة. وتم البدء في تحديد رؤية للكلية نظرا للأهمية الكبيرة للرؤية في إنجاح التطوير والتغيير المنشودين. وقد عملت الجامعة على توفير البيئة المناسبة للتطوير ودعمتها بشكل جيد من خلال: تهيئة مناخ التطوير، والاستفادة من مجموعة من الخبرات الدولية في ميدان التربية في التقويم الخارجي للكلية، والالتزام بالمعايير العالمية لإعداد المعلم وهي معايير عام 2000 التي حددتها NCATE والمنظمات المتخصصة المنطوية تحتها. هذا إضافة إلى اختيار مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتحمسين للعمل لتشكل عناصر تغيير. وكذلك الحرص على وجود آليات تضمن تطبيق ما تم التخطيط له.

وفي ضوء الدراسة الذاتية والتقويم الخارجي لبرامج إعداد المعلم، وضعت الكلية "خطة عمل للعام الجامعي 1999/ 2000" لتسهيل تحقيق الأهداف الإستراتيجية لعملية التطوير. ولقد تمت عملية التطوير في كلية التربية في عدة مراحل هي: تكوين خلفية معرفية، إعداد البرنامج، تنفيذ البرنامج، تحسين البرنامج. والشكل التالي يوضح مراحل عملية التطوير:

شكل رقم (1): مراحل التطوير في الكلية

المرحلة	النشاط
(4) تحسين البرنامج	تحسين البرنامج
(3) تنفيذ البرنامج	↑ تنفيذ البرنامج وتقييمه ↑ التعليم والتعلم ↑
(2) إعداد البرنامج	**إعداد وثائق التطوير** إعداد توصيف المساقات الخبرات الميدانية ↑ الإطار المفاهيمي للكلية: (الرؤية، والرسالة، والعناصر) مخرجات تعلم (الكلية، والبرامج، والمساقات) ↑
(1) تكوين خلفية معرفية	تحليل البيئة المحلية، ورسالة الجامعة، ومعايير NCATE 2000، ومعايير المنظمات المهنية المتخصصة، والاتجاهات العالمية

ومن المفيد الإشارة إلى أن NCATE لم تلزم كلية التربية بأساس نظري معين، وإنما تركت لها حرية اختيار الأساس النظري الذي تراه، ومن ثم تعد الكلية

مسئولة عن تنفيذه في الواقع، أي من خلال البرامج، أساليب التدريس، والتقويم. فوثيقة معايير المجلس الوطني (الأمريكي) لاعتماد برامج إعداد المعلم (NCATE) تبدأ بالأساس المعرفي، والذي بالرغم من أنه لا يدخل في الرقم التسلسلي للمعايير، إلا إنه يشكل الأساس الذي ترتكز عليه وثيقة المعايير.، وتنص وثيقة المعايير فيما يتصل بالأساس المعرفي على:

"يؤسس الإطار المفاهيمي (الأطر المفاهيمية) رؤية مشتركة لجهود الوحدة [2] في إعداد التربويين للعمل بفاعلية في مدارس التعليم العام (الحضانة حتى الصف الثاني عشر). ويوجه الإطار المفاهيمي (الأطر المفاهيمية) البرامج، والمساقات، والتعليم، وأداء الطلبة المعلمين، والبحث، وخدمة المجتمع، ومساءلة الوحدة. و يبنى الإطار المفاهيمي (الأطر المفاهيمي) في ضوء معرفة كافية، ويصاغ بدقة، ويتفق الجميع حوله، وينبغي أن يكون متماسكاً، ومتسقاً مع رؤية الوحدة أو المؤسسة الأكاديمية، كما يكون خاضعاً للتقييم باستمرار." (NCATE, 2000, p. 10).

وكانت النتيجة أن الكلية حصلت على الاعتماد الأكاديمي في عام 2005 بعد عمل مدته حوالي 7 سنوات . استطاعت فيه الكلية أن ترتقي بنوعية الخريجين.

خامسا: دروس مستفادة للتطبيق في فلسطين

اعتمادا على ما تقدم من تجارب عالمية ووضع برامج إعداد المدرسين في فلسطين، نود أن نقدم بإيجاز النقاط الواجب العمل عليها فوراً من حيث مراجعتها وتأكيد أهميتها وتحديد الأولويات وتنفيذها. تشمل هذه النقاط:

- خبرات وتجارب العالم المختلفة تؤكد اهمية وجود جهات مستقلة لضبط جودة المدارس.

---

[2] المقصود بالوحدة في معايير المجلس هو كلية التربية، أو قسم التربية في الجامعات التي لا يوجد بها كلية تربية وإنما قسم للتربية أو كلية المجتمع التي تقدم برامج إعداد معلم.

- بالنسبة لاعتماد برامج إعداد المدرسين، وربما يتوجب علينا في فلسطين استكمال موضوع تقييم البرامج الأكاديمية في التربية في جميع الجامعات الفلسطينية والكليات الجامعية والمتوسطة. ربما التفكير في إنشاء شبكة عربية تربط برامج التربية في المستقبل القريب يساعد في الارتقاء ببرامج التربية في جامعات المنطقة ومنها فلسطين ويعطيها خصوصيتها الثقافية في نفس الوقت.
- خبرات الدول المختلفة في الاعتماد الاكاديمي تبين أهمية اعتماد البرامج بشكل دائم من الهيئات المختصة لما له أثر في نوعية الخريج من هذه البرامج. وهذا يبين أهمية نشر الثقافة الخاصة بهذا الموضوع في فلسطين.
- التقييم والمراجعة الخارجية للبرامج عملية مفيدة لتشخيص مشكلات الواقع والبدء في عملية التحسين على أسس علمية. فنتائج تقييم برنامج الأمم المتحدة الإنمائي تبين نقاط هامة يمكن أن تكون البداية في المشاريع التطويرية في التربية.
- التقويم الذاتي من قبل مؤسسات التعليم العالي التي تقدم برامج إعداد المدرسين عملية مهمة لتطوير هذه البرامج مع التركيز على المنهجية أو الطريقة المعتمدة على المخرجات (Outcomes-Based Approach).
- تحديد جميع العوامل المؤثرة في جودة التعليم مثل: نوعية المدرس وبرامج إعداده وتطويره، والمنهاج والبيئة التعليمية، ودور الشركاء والأخذ بعين الإعتبار بتوصيات اليونسكو وبهذه العوامل لوضع إستراتيجية شاملة لإصلاح التعليم.
- إنشاء هيئة أو نقابة مهنية مستقلة تعنى بمهنة التعليم من حيث وضع ضوابط ومتطلبات لممارسة المهنة والتطور المستمر والترقية كغيرها من المهن.
- تجربة كلية التربية بجامعة الإمارات قيمّة ورائدة وتحتاج إلى دراسة بعمق للاستفادة من النتائج، وخاصة أنها اعتمدت براجها الأكاديمية من مجلس معروف عالميا هو المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلم.

ربما عمل زيارات للجامعة والتواصل مع أعضاء هيئة التدريس هناك يساعد في نقل التجربة إلى فلسطين بما يتلاءم مع الخصوصية الفلسطينية.

- تعيين لجنة خاصة لمراجعة أدبيات ودراسات جودة التعليم العام للخروج بخطة شامله لتحديد هوية خريجي المدارس من حيث التخصصات والقدرات الحياتية والتكنولوجية اللازمة للتنمية المستدامة في فلسطين.

المقومات الشخصية والمهنية الضرورية لمعلم التعليم العام في

إن العصر الذي نعيشه ملئ بالتحديات التي تواجه الإنسان كل يوم فكل يوم يظهر على مسرح الحياة معطيات جديدة تحتاج إلى خبرات ومهارات وأساليب وآليات جديدة للتعامل معها بنجاح . أى أنها تحتاج إلى إنسان مبدع ، ومبتكر ، وناقد ، وقادر على تكييف البيئة وفق القيم والأخلاق والأهداف المرغوبة ، وليس التكيف معها فقط .

ولعل من أبرز ملامح الحياة في هذا العصر تلك التغيرات السريعة والمتلاحقة في جميع المجالات ومنها العولمة . وتأتى الاستجابة لهذه التغيرات متفاوتة ومتباينة كماً وكيفاً من فرد لآخر ومن فئة الأخرى ومن مجتمع لآخر ، فالعولمة Globalization مفهوم جديد أخذ في الظهور والانتشار نتيجة للتغيرات السريعة التي شهدها العالم في السنوات القليلة الماضية ، والتي كانت نتيجة مباشرة لثورات العلم والتكنولوجيا ، خاصة تلك التي حدثت في مجال الإعلام والاتصال، والتي أنتجت تقارباً وتداخلاً بين بلدان العالم ، حتى أنه أصبح من المستحيل انغلاق دولة داخل حدودها .

فالعولمة تتعدد تأثيراتها ، ومع أن التركيز يتم على الجانب الاقتصادي الذي يحمل معه الكثير من القيم التي تتسرب إلينا ، إلا أن الجانب الثقافي الاجتماعي يبقى الجانب الأخطر لأنه يتجاوز حالة الأسر الاقتصادي إلى حالة التبعية الكاملة ، وهذا يعنى أن نفقد سماتنا وأن يبقى شكل وجودنا رهناً لأرباب العولمة المسيطرين عليها (عبد الواحد علوانى ، 2001 : 166) .

فآثار العولمة لن تقف عند التعامل مع محددات الحاضر ، بل سيكون تأثيرها إحداث المفاجآت في المستقبل . فمجتمع العولمة الذي نعيشه الآن بالفعل ، والذي لا يفوق قدرته على حل ومواجهة مشاكل وتحديات الحاضر ، إلا قدرته على وضع طموحات وآمال وأهداف جديدة للمستقبل . سوف يفرز آثاراً أخرى تظل

أبعد ما تكون على التحديد الآن ، سواء من حيث ماهيتها أو من سيتأثر بها وحجم ونوع وشكل هذا التأثير (**محسن أحمد الخضيرى ، 2000 : 147**) .

وثقافياً فإن ظاهرة العولمة تتجه لصبغ المجتمعات بسمات تقوم على محاولة إلغاء الهوية والأصالة والثقافة المحلية من أجل ثقافة وأنماط استهلاكية تخدم ثقافة مسيطرة وتحاول فرض السيطرة على غيرها 0 وتعليمياً يسعى المستفيدون من هذه الظاهرة إلى توجيه النظم التعليمية في إطار يخدم العولمة وذلك بالسيطرة الثقافية على المجتمعات (**محمد صالح نبيه ، 2002 : 32**).

فكتاب العولمة يعبرون صراحة أو ضمناً على أن العصر القادم سوف يتطلب توحيد القيم والرغبات وأنماط الاستهلاك في الذوق والمأكل والمسكن ، وتنميط طريقة التفكير ، وطريقة النظر إلى الذات وإلى الآخر وغير ذلك من جوانب الثقافة والعلم والتعليم ، وذلك بهدف الوصول إلى ثقافة بلا حدود (**فؤاد أبو حطب ، 1999 : 19**) .

وعلى هذا يمكن النظر إلى العولمة بأنها تنطوى في أهدافها على إقصاء الخصوصيات ، وتكييف العمل العقلى في موضوعات بعينها ، وتنميط العاطفة والذوق في مجالات محددة ، وإنماء الاستهلاك في حدود سلع وخدمات ثقافية ، مع إحداث تغييرات قيمية تتوافق مع التحولات الإقتصادية (**هادى نعمان الهيتى ، 2001 : 157**) .

وإذا أضفنا إلى ما تقدم ، أننا نعيش في عصر الإيقاع السريع ، الذي يقوم على أساس التواصل بين كافة البشر، من أجل الأخذ بالنتائج التي أفرزتها العولمة ، ومن أجل تحقيق إنجازات علمية وتكنولوجية أخرى ، أدركنا أهمية وضرورة التفاعل الكامل بين البشر ، ومن هذا المنطلق ، إذا كان المطلوب من أى إنسان أن يكون لديه القدرة على تحقيق هدف التواصل والتفاعل مع غيره ، فإن المعلم يكون أول من يطلب منه تحقيق هذا الهدف ، لأنه همزة الوصل بين المدرسة والمجتمع (**مجدى عزيز إبراهيم ، 2001 : 199**) .

فالمعلم أحد الركائز الأساسية في المنظومة التعليمية ، فهو الذي يقوم بالعبء الأكبر في تحقيق أهدافها ، وهو المسئوول المباشر عن نجاح أوفشل أى مخطط خاص بالعملية التعليمية ، ومن ثم فإن نجاح أى نظام تعليمي أو فشله يعتمد إلى حد كبير على وجود المعلم المؤهل تأهيلاً جيداً ليتولى مسئولية تحقيق النمو المتكامل للمتعلمين في ظل مفهوم العولمة ، والذي يركز على تطوير دور المعلم ، ومن ثم ينبغى على مؤسسات إعداد المعلم أن تغير من سياستها وبرامجها بما ينعكس إيجابياً على برامج الإعداد التربوي للمعلم وذلك لإتاحة الفرصة للطلاب المعلمين أن يتزودوا بما يمكنهم من القيام بأدوارهم كما ينبغى أن يكون ، أى القيام بأدوراهم التي تفرضها عليهم تحديات العولمة (**جميل محمد عبد السميع، 2001 : 70**) .

وينظر علماء التنمية البشرية للمعلم على أنه يشكل المصدر الأول للبناء الحضاري الاقتصادي الاجتماعي للأمم من خلال إسهاماته الحقيقية في بناء الأفراد والحجم الهائل الذي يضاف إلى مخزون المعرفة ، والذي عبرت عنه نظرية "رأس المال البشرى" بأنه كلما نجح المعلم في زيادة المستويات التعليمية لأبناء الأمم، كلما ارتفعت معها مستويات المعرفة ، ومن ثم ترتفع مستويات الإنتاج القومي العام ، والذي بدوره ينعكس على زيادة مستويات دخل أبناء الأمم وتحقيق الرفاهية الاجتماعية (**محمد متولى غنيمة ، 1996 : 10**) .

ولاشك في أن مقدرة المعلم على الوفاء بمسئولياته تجاه المجتمع والتلميذ تتحدد بمدى استيعابه لأهداف العملية التعليمية ومتطلبات المجتمع وتوقعاته من دوره كمعلم كما أن أدائه لدوره التربوي والتعليمي يتأثر أيضاً بمدى إتقانه للمهارات والمعارف المرتبطة بتخصصه وقدرته على الانتقاء والاختيار من خبراته بما يؤثر به على خبرات ومهارات الآخرين ، واستجابته واستيعابه للمستحدثات التربوية ووسائل التعليم وظروف التغير بالنسبة للمجتمع ومتطلباته وتوقعاته المتجددة من دوره كمعلم (**السيد على شتا ، 1996 : 37**) .

وعلى الرغم من وجود تباين بين المعلمين من حيث فاعليتهم التعليمية ، ومن حيث قدرتهم على إيجاد تغييرات إيجابية لدى تلاميذهم ، فإنه يصعب إيجاد وصفة جاهزة نتمكن من خلالها تحديد المعلم الجيد أو الفعال لأن عملية التعلم نشاط مركب ينطوى على العديد من المتغيرات المتفاعلة على نحو دينامكى ، فهناك المتغيرات الخاصة بالمعلم والمتعلم والمادة الدراسية وطريقة التدريس ، فعلى الرغم من وجود أنماط تعليمية معينة أفضل من أنماط أخرى ، إلا أنه يجب الاعتراف بعدم وجود نمط تعليمي جيد على نحو مطلق يناسب المواد التعليمية جميعها أو المعلمين جميعهم (السيد محمد أبو هاشم ، 2002 : 3) .

فالتعليم مهنة تتطلب ، بالإضافة إلى بعض الخصائص الشخصية ، مهارات وكفايات معينة يجب توافرها لدى المعلم ليكون تعليمه فعالاً . وقد تكون الجهود المستمرة لتطوير برامج إعداد المعلمين خير دليل على ذلك ، فتزايد الخبرات والمعارف ، من الوجهتين الكمية والنوعية ، والناتجه عن التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي يواجهها مجتمعنا الحالي ، يجعل أمر هذا التطوير ضرورياً ، لأنه يتيح فرص تزويد المعلمين بالمعلومات والوسائل والطرق التي أسفرت عنها بحوث التعلم والتعليم والتي تم إنجازها في ضوء تلك التغيرات (عبد الجيد نشواتى ، 1998 : 229) .

لذا ، فإن السنوات القادمة ستحمل متطلبات متواترة من مختلف المؤسسات لوضع معايير أكثر دقة لاختيار المعلمين ، وستتضمن مثل هذه المعايير ، ليس المؤهل العلمي وحسب ، وإنما الشخصية ، وطبيعة الأداء والخلفية الثقافية ، ونوع المهارات التي يجيدها المتقدم لوظيفة التدريس ، ومنها مهارة الاتصال ، واستخدام الكمبيوتر ، ومعرفة أكثر من لغة أجنبية ، وكيفية الوصول إلى مصادر التعلم بجهود ذاتية فردية (عبد العزيز الحر ، 2001 :26).

وانطلاقاً من أهمية التربية بصفة عامة ، وبالدور الذي يمكن أن يلعبه المعلم بالنسبه لطلابه ومجتمعه باعتباره مربياً ورائداً اجتماعياً وحجر الزاوية في عمليات التطوير والتنفيذ المنشودة بصفة خاصة ، وجهت الجهود في كل الدول العربية

لتحسين نوعية المعلم وسبل إعداده مهنياً وتربوياً ليكون أكثر قدرة وفاعلية في تربية وتعليم النشئ . وتحديد أهم المقومات الشخصية والمهنية الواجب توافرها لديه حتى يقوم بالمهام والأدوار المتوقعة منه بكفاءة وفعالية . وتأتي هذه الدراسة محاولة وضع تصور نظري لأهم المقومات الشخصية والمهنية اللازمة للمعلم وفقاً لمتطلبات العولمة .

تأسيساً على ما تقدم ، يتضح ضرورة توفر سمات عديدة لمعلم التعليم العام في ضوء متطلبات العولمة . والدراسة الحالية هي محاولة لإلقاء الضوء على هذه السمات وذلك من خلال الإجابة على التساؤلات الآتية :

س1 : ما المقصود بمفهوم العولمة ؟.

س2 : ما علاقة العولمة بالتعليم ؟.

س3 : ما المقومات الشخصية والمهنية الحالية التي يتصف بها معلم التعليم العام من واقع الدراسات السابقة والاختبارات والمقاييس الخاصة بذلك ؟.

س 4 : ما التصور المقترح للمقومات الشخصية والمهنية الضرورية لمعلم التعليم العام في ضوء مفهوم العولمة ؟ .

س 5 : هل يمكن وضع آلية لتنفيذ التصور المقترح للمقومات الشخصية والمهنية الضرورية لمعلم التعليم العام في ضوء مفهوم العولمة ؟ .

تكمن أهمية الدراسة الحالية في كونها محاولة لوضع تصور للمقومات الشخصية والمهنية اللازمة للمعلم في ضوء متطلبات العولمة .الأمر الذي قد يساعد القائمين على إعداد المعلم وتدريبه وتقييمه ، والمهتمين بأمور التربية على حد سواء في الاستفادة من هذا التصور ومحاولة تطبيقه .

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على :

1. مفهوم العولمة وتأثيراته المختلفة على التعليم وإعداد المعلم .

2. الوضع الحالى للمقومات الشخصية والمهنية للمعلم من خلال فحص الاختبارات والمقاييس الخاصة بذلك .
3. أهم التطورات العالمية التي حدثت في هذا المجال وتوجهاتها المستقبلية وإمكانية الاستفادة منها في وضع تصور لما ينبغي أن يتميز به المعلم من مقومات شخصية ومهنية في ضوء متطلبات العولمة .

يعد المنهج الوصفي التحليلي من أكثر المناهج ملاءمة لطبيعة هذه الدراسة ، ولاسيما في رصد المقومات الشخصية والمهنية التي يتميز بها المعلم في الوقت الحالي ، ووضع تصور لأهم المقومات الشخصية والمهنية الضرورية للمعلم في ضوء متطلبات العولمة والتغيرات المستقبلية والاتجاهات العالمية المعاصرة والطموحات والآمال العربية .

المقومات الشخصية والمهنية : هي مجموعة الخصائص الضرورية لمعلم التعليم العام ليكون ناجحاً في عمله ، بحيث يؤدى مهام هذا العمل على أكمل وجه . وتشمل المقومات الشخصية الخصائص والصفات الإيجابية التي تميز الفرد عن غيره من الأفراد ، ويتضح ذلك في الجوانب "الجسمية – العقلية – الانفعالية – الاجتماعية – السلوكية" . في حين تشمل المقومات المهنية المجالات التالية : "النمو المهني والتخصصي– تخطيط وتنظيم الدرس – تنفيذ الدرس – استخدام الوسائل التعليمية – أساليب التقويم" .

العولمة : اختلفت الآراء حول معنى العولمة ، فالبعض يرى أنها ظاهرة اقتصادية ، ومنهم من يقول أنها ظاهرة ثقافية ، وثالث يرى أنها حقبة تاريخية ، ورابع ينظر إليها على أنها ثورة تكنولوجية ، وخامس على أنها هيمنة وسيطرة من جانب الأقوى .وتتبنى الدراسة الحالية **التعريف التربوي للعولمة** بمعنى "الانتقال من المجال الوطني أو الاقليمي إلى المجال العالمي ، والتعرف على التنظيمات والسلوكيات التربوية المتشابهة والتفاعل الناجح معها ، بشرط أن يكون ذلك في ظل مؤسسة تربوية عالمية واتفاق معلن من جميع المشتركين بقبول المستجدات

والمعايير التربوية العالمية مع الوضع في الاعتبار الهوية الإسلامية والحرية الوطنية وثقافة المجتمع الذي تنتمي إليه" .

تتحدد هذه الدراسة بالحدود التالية :

- ترتكز هذه الدراسة على تبيان المقومات الشخصية والمهنية لمعلم التعليم العام (قبل الجامعى) بصفة عامة دون التمييز بين مراحله المختلفه (ابتدائى – اعدادى – ثانوى) وفقاً لمفهوم العولمة .
- اهتمام الدراسة الحالية بوضع تصور نظري للمقومات الشخصية والمهنية اللازمة للمعلم بصفة عامة دون النظر إلى تخصصه (علوم – رياضيات –000) أو المواد التي يقوم بتدريسها .

تنقسم الدراسة الحالية إلى خمسة محاور رئيسية هي :

أولاً : مفهوم العولمة :

ربما لم نجد في التراث النفسي والتربوي مفهوماً ظهر وانتشر بسرعة مثل هذا المفهوم الذي أصبح يشغل الناس جميعاً على مختلف تخصصاتهم ، ومع ذلك عندما يجلس مجموعة من الأفراد معاً يتناقشوا حول هذا المفهوم تظهر التحيزات الفكرية والمعرفية والمنهجية 0فعلى الرغم من أن هذا المفهوم لم يظهر إلا من سنوات قليلة لكن ما يمتلكه من الأفكار تجعله منتشراً في الاقتصاد والسياسة والاجتماع والثقافة بشكل كبير ، الأمر الذي جعل صعوبة الاتفاق على معنى محدد له تشكل مخرجاً للمحاولات الحديثة لتناوله وخاصة في منطقتنا العربية ، حيث بدأ البعض يدعو للإقلاع عن محاولة تحديد المفهوم والدخول مباشرة لمحاولة فهمه كظاهرة علينا التعامل معها كحقيقة واقعة .

وصياغة تعريف دقيق للعولمة تبدو مسألة شاقة ، نظراً لتعدد تعريفاتها ، والتي تتأثر أساساً بالانحيازات الباحثين الأيديولوجية ، واتجاهاتهم إزاء العولمة رفضاً أو قبولاً ، فهي تصف وتعرف مجموعة من العمليات التي تشيع على

مستوى العالــم ، تتضمن تعميقـاً في مستويـات التفاعـل ، والاعتمـاد المتبادل بـين الـدول والمجتمعـات التي تشكل المجتمـع العالمي (**السيد ياسين ،1999: 120**) .

ورافعي راية العولمة ، إنما يحاولون بما يختارون من عبارات وصور الإيحاء بأن الأمر يتعلق بحدث شبيه بالأحداث الطبيعية التي لاقدرة لنا على ردهـا والوقـوف بوجهها ، أى أنها نتيجة حتميـة لتطـور تكنولـوجي واقتصـادي لـيس بوسـعنا إلا الإذعان له . والواقع عكس ذلك ، فالتشـابكات الاقتصـادية ذات الطـابع العـالمي ليست حدثاً طبيعياً بأى حال من الأحوال ، إنما هي نتيجة حتميـة خلقتهـا سياسـة معينة بوعى وإرادة (**هانس بيتر مارتين وهارالد شومان ، 1998 : 33**)0

فالعولمة ليست سـوى قـوى تصـدرها لمصـلحتها قـوى معينـة ، عامـدة إلى إقرارها كصياغات ثابتـة ، بل هـي الـتي تحـدد براجمهـا وتوقيتاتهـا ، فمـا هـي إلا اختيارات لها بدائلها ، بوسع القـوى الأضـعف أن تختـار مـن بينهـا بشـرط تـوافر الوعى والإرادة اللازمة (**عمر الفاروق ، 1999 : 17**)

فهي معنى جديد ومتطور لسياسة ايديولوجية الهيمنه على العـالم تتخـذ مـن آليات التطور الرأسمالى المزود بإمكانات الاخـتراق الثقـافي والاقتصـادي الحديثـة والمتمثلـة في الشـبكات العالميـة للمعرفـة والبـث غـير المباشـر والتسـيير المصـرفي للاستثمارات العالمية بشكل يضمن لها تطبيع المجتمعات والأفـراد علـى نمـط ثقـافي يشكل بسرعة الأذواق والرأى العام وفق رؤية جديدة للإنسان والمجتمـع والتـاريخ يعتمد على إفراغ الهوية الثقافية القومية من مضمونها القومي والـوطني والتـاريخي ويعمل مكانه اللاإنتمـاء إلا لأوهـام الفرديــة والحياديــة والاختيـار القـائم علـى المصلحة والأنانية . والاستهلاك القائم على إشباع احتياجات مصـطنعة ومتوالـدة بسرعة ، بفعل الإعلام الإعلانى المدار وفق مصالح شركات عابرة للحدود القومية (**هدى حسن ، 1999: 190**).

وتوجد ثلاثـة أشكال رئيسيـة للعولمـة هـي: **العولمـة الاقتصاديـة** والـتي أصبحت واقعاً ملموساً الآن ، يتجلى في سيطرة رأس المال على مقدرات الشعوب بصرف النظر عن كونه في يد دولة أو أفراد . **والعولمـة السياسيـة** وتتمثل في محاولـة

إيجاد نظـام سياسي موحد لجميع الـدول .والعولمـة الثقافيـة وتتمثـل في محاولـة إيجـاد نمط ثقـافي مـوحد لـدول العالم ، وهو مالم تستطيع القـوى الغربيـة تحقيقـه حتى الآن لاصطدامها بثقافـات أخـرى تخـالفها الرأى (**عبد المنعم محى الدين عبد المنعم ،1999 : 2**) .

وتعد العولمة واحـدة مـن التيـارات الفكريـة المعاصـرة الـتي انطـوت علـى مضامين ومفاهيم وانساق جديدة ، تهدف من خلالها إلى توحيد العالم ، انطلاقاً من تغيير الواقع الاقتصادي والاجتماعي والسياسي والثقافي للدولة . وبذا فهي ترقـى لأن توصف بأنها تعبر عن واقع سياسي وايـديولوجى جديـد يعمـل علـى تحقيـق أهدافه من خلال وسائل متباينة في مدى مشروعيتها ، وتأثيرها ومدى قبولهـا مـن المعينين بها (**حسن لطيف الزبيدى ، 2002 : 127**).

فالدلالة الأصلية لكلمة العولمة هي التثـاقف بين شعوب العـالم . بمـا يعنـى التعرف على ثقـافـة الآخر واستيعـابها والإستفـادة بما هو إنسانى وقـابل للتعميم منها 0 والتمتع برؤيـة خصائص الآخر الثقافيـة والحضاريـة والتعـرف عليها . بمـا في هذا التنـوع من إغناء للتراث الإنسانى ومن إمكانيـة تبادل الخبرات بمـا يدعـم ارتقاء مسـتوى الذكـاء البشـرى ومن إمكانية دعم مسـتوى اللياقـة النفسـية لدى الفرد بما يستطيع أن يكمـل سـعادتـه وتمتعـه بالحيـاة (**محمـد أحمـد النابلسـى ، 1999 : 21**) .

ويمكن القول أن للعولمة معنى عاماً شاملاً يتضمن في جـوهرة الانتقـال مـن المجال الوطنى أو الاقليمي (القومى) إلى المجال العالمي أو الكونى **Global** ، وليس الـدولى **International** ، فالكلمة الثانيـة " الـدولى " تعنى وجود الحدود والخطـوط الفاصلة ، بينما الكلمة الأولى " الكوني أو العالمي " تعنى تجاوز الحدود بل وزوالها ، وبعبارة أخرى اللاحدود ، وهـذه اللاحـدود تشـمل اللاحـد المكـانى ، واللاحـد الزمانى ، واللاحد البشرى (**فؤاد أبو حطب ، 1999 : 10**) .

فالعولمة تعنى جعل الشئ على مستوى عالمى ، أى نقله من المحدود المراقـب إلى اللامحدود الذي ينأى عن كل مراقبة ، والمحدود هنا هو أساسـاً الدولـة القوميـة

التي تتميز بحدود جغرافية ، أما اللامحدود فالمقصود به " العالم " أى الكرة الأرضية ، فالعولمة إذن تتضمن معنى إلغاء حدود الدولة القومية في المجال الاقتصادي ، وترك الأمور تتحرك في هذا المجال عبرالعالم وداخل فضاء يشمل الكرة الأرضية جميعها ، وبذلك فالعولمة بجانب كونها نظاماً اقتصادياً ، هي أيضاً ايدلوجية تعكس هذا النظام وتخدمه (**سلامة صابر العطار ، 1997 : 156**) .

إن العولمة بذلك ليست مفهوماً مجرداً ولكنها كيان فكرى حى ينمو ويتفاعل ويتحرك ، إنه كيان دائم الحركة والتطور ، يرفض السكون ، والجمود ، بل دائم الامتداد والتوسع ، وأن استخدام أى أدوات تحليلية ذات طبيعة موضوعية سوف تظهر بوضوح 0إن العولمة عملية مستمرة ، وتيار متدفق ، يمكن ملاحظة تأثيره ، ويمكن قياس هذا التأثير سواء بشكل أو طريقة كمية أو نوعية وكيفية في مجالات وجوانب متعددة (**محسن أحمد الخضيرى ، 2000 : 33**) .

وعلى الرغم من تحديد الجوانب التي اهتم بها البعض في تناوله لمفهوم العولمة سواء أكانت جانباً اقتصادياً أو سياساً أو ثقافياً أو اجتماعياً ، **فإن الدراسة الحالية تتبنى المفهوم التربوي للعولمة** ويعنى الاشتراك بالعضوية والتبعية لمنظومة اتفاق وتلاق عن أبعاد ومستويات فكرية وعلمية وثقافية وتربوية أساسية تقضى بالضرورة إلى سلوكيات تربوية متشابهة ، ويكون من شأنها التفاعل الناجح مع أنماط العيش المدنى " الكونى " في كل مكان ، كما تعنى الالتزام بقبول المستجدات التربوية اللازمة لتنفيذ ضمان وسلامة الجوهر الأساسى للمعنى التربوي للعولمة ومغزاه، على أن يضمن الاتفاق على المعايير التربوية العالمية مساحة كافية للحرية الوطنية أو القومية وممارسة الهوية الذاتية الخاصة (**أحمد عبد الله العلى ، 2000: 11**).

وأخيراً ، مهما اختلفت وتباينت الآراء حول مفهوم العولمة ، فعلينا أن نكون على وعى كامل بهذا الموضوع ، لأن ما يطرح من أفكار حول " العولمة " يحتاج إلى المزيد والمزيد من الدراسة والبحث والمراجعة ، وبذا يمكننا تحديد المواقع التي ينبغى

الأخذ بها ، لحاجتنا الماسة إليها ، وكذا تحديد المواقع التي يتم إبعادها جانباً ، لتأثيرها السلبى وإنعكاساتها الضارة علينا .

فالعولمة باتت واقعاً لا مفر من التعامل معه ، فليست هي بالفجر البازغ ولا بالفخ الخادع ، وعلى عاتقنا تقع مسؤولية العيش في ظل ما تفرضه من قيود وما تتيحه من فرص ، ولن يتأتى لنا ذلك إلا إذا تفهمنا بعمق شديد علاقة منظومة تكنولوجيا المعلومات ، خاصة ظاهرة الإنترنت . لقد شاعت مقولة "إن علينا إن نفكر عالمياً ونتصرف محلياً" ، ولكن الأفضل "أن نفكر عالمياً ومحلياً ونتصرف عالمياً ومحلياً معاً" (نبيل على ،2001 : 46) .

يتضح مما سبق ما يلى :

- اهتمام مختلف الأوساط الأكاديمية والسياسية والاجتماعية وغيرها بظاهرة العولمة. وكل من هذه الأوساط قد تناولها حسب مرجعيته وفهمه لها ورغم ذلك أن الذين اهتموا بدراسة هذه الظاهرة لم يتفقوا على تعريف موحد لها.
- إن العولمة في واقعها وحقيقتها ومضمونها ظاهرة ذات طابع حركى ديناميكى، ظاهرة متكاملة الجوانب والأبعاد ، ظاهرة وإن كانت بسيطة في الشكل إلا أنها معقدة في الحقيقة والمضمون
- إننا أمام اتجاهين ، الأول قبول العولمة على أساس أنها السبيل للتقدم ، ووسيلة التلاقى مع الآخرين والثانى هو رفض العولمة لأنها تعمل على تشويه الثقافة والهوية الإسلامية .

ثانياً : علاقة العولمة بالتعليم :

من العرض السابق لمفهوم العولمة يمكن القول بأن العولمة في أحد جوانبها تسعى لتعميم الثقافة الغربية بكل قيمها وأهدافها على العالم كله بقصد إلغاء مختلف الثقافات الأخرى 0ويبرز هنا تساؤل كيف يتحقق ذلك ؟ والإجابة بأن النظام التعليمي هو الأداة التي يلجأ إليها المجتمع ، أى مجتمع ، لتشكيل أفراده طبقاً لأهدافه المحققة لآماله وطموحاته 0 والنظام التعليمي لا يقوم من وفي فراغ وإنما

يتشكل بفعل عوامل وقوى طبيعية وسياسية واقتصادية ودينية وحضارية ذات صلة وثيقة بالمجتمع . ومن ثم فلا يوجد إطار موحد لشكل وطبيعة النظم التعليمية إذ أنها تختلف من بلد إلى آخر ومن فترة زمنية إلى أخرى في البلد الواحد تبعاً للظروف السياسية والاقتصادية والأيديولوجية السائدة .

مما سبق يمكن القول بأن العولمة بمفهومها المحدد من قبل واضعيها ستواجه بتحد كبير . فإن أبقينا على النظم التعليمية الحالية في المجتمعات المختلفة فإن ذلك سيؤدى إلى ترسيخ الهويات القومية بشكل أو بآخر وهو عكس ما تعمل عليه العولمة . والحل البديل هو أن تصهر تلك الأنظمة المختلفة في نظام عالمى واحد لتحقيق الهوية الواحدة للعالم أجمع ، وهو العملية التي لا يمكن أن تكون سهلة لأسباب كثيرة منها : الاختلاف الأيديولوجى بين المجتمعات المتعددة ، وإقليمية تنظيم التعليم ، وصراع الأفراد بين العالمية والقومية (**عبد المنعم محى الدين عبد المنعم ،1999 :14**).

وهل أمام الثقافات الوطنية أن تختار بين عولمة التعليم وتعلم العولمة ؟ فإذا كان لنا أن نحافظ على بقائنا لا يكون بالاختيار الأول "*عولمة التعليم*" والذي يعبر عن موقف الاندفاع والهرولة للحاق بالركب دون فهم لطبيعة ما يجرى وما يمكن أن يؤدى إليه . والأصح أن نتوجه نحو "*تعلم العولمة*" وهذا البديل هو الأصوب، لو قورن ببديل آخر لا يقل ضرراً وخطراً عن عولمة التعليم وهو إنكار العولمة أو استنكارها . فتعلم العولمة يعنى فهمها وتعرف مبادئها وافتراضاتها والنتائج المترتبة عليها ، وتدريب أطفالنا وشبابنا على فنيات وآليات التعامل معها وإدراك ما تتضمنه من تهديدات وفرص . فالعولمة شأنها شأن كل التحديات التي واجهت الإنسان طوال تاريخه . تجمع بين المخاطرة والإمكانات ، وعلى المرء أن يتعامل معها بذكاء وحكمة وتبصر درءاً لسلبياتها واستثماراً لإيجابياتها (**فؤاد عبد اللطيف أبو حطب ، 1999 : 20**) .

وتوجد شواهد واضحة لعولمة التعليم أهمها : إجازة الجامعات الخاصة والتي بدأت تنتشر وتكثر وتسعى إلى الربح وتنشر أفكاراً كثيراً ما تخالف ثوابت

المجتمعات 0تدريس المناهج باللغات الأجنبية. دخول مؤسسات تعليمية أجنبية هذا الميدان 0التدخل في تعديل المناهج الدراسية بما يناسب أفكار العولمة . الاهتمام بإدخال لغة العولمة بشكل سريع لضرب اللغة الأم وتذويب هوية الطالب من خلال هذه اللغة (إبراهيم عبد الرزاق إبراهيم ، 2002 : 133) .

وعولمة التعليم تشمل أربعة أبعاد هي : **البعد الزماني** ويعنى ربط الماضي بالحاضر والمستقبل **والبعد المكانى** ويشمل البيئة والأرض وعلاقة الإنسان بهما ، ويتصل بعد القضايا والموضوعات بما يتم دراسته ، **والبعد الداخلى** ويشمل طرق التدريس والوسائل والأنشطة التعليمية التي تحقق أهداف عولمة التعليم ، فالتعليم في ضوء مفهوم العولمة يتصف بما يلى :

1. اقتصادي ، بمعنى أنه يمكن تبادله بين الدول المختلفة .
2. يفيد كلاً من المجتمع والأفراد ، بمعنى أنه تعليم فعال ووظيفي يستفيد منه كل من المعلم والمتعلم والمجتمع ، لأنه يسعى إلى تحقيق مهارات التفكير العليا باستخدام أساليب التعلم الفردى والوسائط المتعددة وأساليب التقويم الذاتى .
3. أنه تعليم ديمقراطى ، بمعنى أن كل متعلم يتعلم طبقاً لاستعداداته وقدراته وميوله ويتعلم بحرية ، والمعلم يستخدم أسلوب الاتصال المتعدد الاتجاهات والذي يسمح بالمناقشة مع المتعلمين.
4. أنه تعليم فعال وتعاوني ، لأن الاتجاهات المستخدمة داخل الصف تشتمل على العمل في مجموعات صغيرة متعاونة وأيضاً التعلم عن طريق التجربة، والتعلم عن طريق المحاكاة واستخدام تكنولوجيا التعليم .
5. أنه يعرف المتعلم بالثقافة العالمية لكثير من بلدان العالم الأخرى مع عدم إهمال الثقافة المحلية (نادى كمال عزيز ، 2000 : 351) .

ويصف البعض العلاقة بين العولمة والنظم التعليمية بعلاقة التضاد ، فما يريده القائمون على العولمة يتضاد شكلاً وموضوعاً مع ما يريده صانعو السياسات

التعليمية في القوميات المختلفة . هذا الصراع لا يمكن لأحد أن يدعى أنه يعلم نتيجته مسبقاً . لأسباب كثيرة منها : اعتماد العولمة على الهيمنة الفكرية التي لا تلقى قبولاً لدى كثير من بلدان العالم . قيام فكرة العولمة على الهيمنة الاقتصادية ، وهو الشيء غير المضمون . أن البديل للقبول بفكرة العولمة هو التخلى عن الهويات القومية (عبد المنعم محي الدين عبد المنعم ،1999 : 15) .

في حين يصف البعض الآخر العلاقة بين العولمة والتعليم بالعلاقة تبادلية التأثير ، وإنه إذا دققنا النظر في المفهوم الاقتصادي البحت لمفهوم العولمة وحللنا جوانبه ، لإكتشفنا أن العولمة تؤثر وتتأثر آنياً ، بشكل جذرى على التعليم . لذا ، ينبغي أن يراعى التعليم في ظل العولمة الاعتبارات التالية : مواجهة المشكلات المحلية مع النظر بعين الاعتبار إلى متطلبات وآليات السوق العالمية، إذ أصبح من المستحيل الآن عزل المفاهيم والأفكار والسياسات المحلية عن نظيراتها العالمية 0يمثل التعليم أحد المرتكزات المؤسسية والأساسية ، التي تفرض إعادة النظر في الأوضاع الداخلية في شتى المجالات ، بما فيها التعليم نفسه ، وتطويرها نحو الأفضل ، وزيادة قدرتها التنافسية ، وبذا يمكن تخطى الحدود الإقليمية (مجدى عزيز إبراهيم ،2001 : 164) .

وفريق ثالث يرى أن للعولمة تأثيراً ضعيفاً النظم التعليمية على غير ما هو متوقع ، بالرغم من الاهتمام المتزايد الذي لاقته . ويفسر ذلك بما يلى : وجود عدد قليل من البحوث المنشورة والتي تقدم تقييماً للآثار المباشرة للعولمة على النظم التعليمية . ومع هذا ، يوجد الكثير من البحوث التي تهتم بتنفيذ سياسة الإصلاح التعليمي المرتبطة بالعولمة .إلا أنه بناء على البحوث المنشورة ، من الصعب أن نجد أى تغييرات جوهرية في التعليم يمكن أن ننسبها إلى العولمة 0أن آثار العولمة على التعليم سوف يتم "تنقيتها" من جانب العاملين في المحليات ، الذين من المحتمل أن يختاروا ما يرونه مناسباً وسوف يقومون ببناء نظم التعليم على أساسها (نوبل ف . ماكجين ، 1997 : 47)

ويرى **الفريق الرابع** أنه من المحتمل لدرجة كبيرة حدوث آثار غير مقصودة للعولمة على التعليم ، وقد لا يكون ذلك بسبب التغيرات المباشرة في نظم التعليم ، ولكن التغيرات في البيئة التي تعمل فيها هذه النظم . إن الآثار العالمية الأخرى للمؤسسات المركزية يمكن ان تؤثر في الجماعات المحلية بصورة مباشرة إن وسائل الإعلام على سبيل المثال ، تعمل بصورة مستقلة عن السلطات المركزية . أنها تحمل معها صوراً ومعلومات والتي يمكن أن تنقل المعرفة والمهارات والقيم .وهذا مثل ما يقوم به المعلمون في المدارس. إن وسائل الإعلام هذه تمتلكها مؤسسات وهيئات غير وطنية ، والتي يمكن أن تعمل دون تدخل من أى بلد. وبناء على هذا ، فإنه ليس بالضرورة وجود أى علاقة بين ما يقدمونه وبين المحتوى التربوي الذي يتم تدريسه في النظام التعليمي ، بل وقد يكون هناك تناقضاً بين المعرفة والقيم التي تكتسب عن طريق وسائل الإعلام هذه ، وتلك التي نحصل عليها من المدرسة) **. Benitez ,1994 : 143)**

ويرى **الفريق الخامس** أنه عندما نتحدث عن العولمة كمؤثر رئيسى في التعليم فإننا لابد أن نرجع إلى الأسباب التي أدت للعولمة وذلك لأن تلك الأسباب هي التي تتعامل معها نظم التعليم وتتأثر بها مباشرة ومن ذلك نجد مثلاً ثورة المعلومات والاتصالات المعتمدة على التكنولوجيا الحديثة **(هدى حسن حسن ،1999: 201)**

ويرى **الفريق السادس** أن الأنماط الحالية للعولمة تفرض إمكانيات إيجابية وسلبية على السواء لسياسات التعليم . ومن بين المشكلات الرئيسية للتحديات التي تفرضها العولمة على التعليم تساؤلين هما : ما الغرض من التعليم في العصر العولمى ، وكيف نحكم على النجاح والفشل للأنظمة التعليمية ؟ 0 ما المعايير التي ستستخدم لتحديد نوعية التعليم ؟ ويرى هذا الفريق أننا في حاجة ماسة إلى استثمارات عامة ، ومساعدات إنمائية للتعليم على جميع المستويات على نطاق أوسع كثيراً كما أننا نحتاج إلى تعليم أكثر شمولاً ، وأعلى نوعية ، مما لدينا الآن لكى نتمكن من مواجهة متطلبات العولمة **(كمال مالوترا ، 2000 : 438)** .

ويقترح الفريق السابع أن يواجه التعليم عصر العولمة بروح عصر العولمة ذاته ، ويمكن تحقيق ذلك ، عن طريق :

- أن لايكون هدف التعليم هو تحصيل المعرفة فقط ، وإنما لاستخدامها في حل المشكلات ولتوظيفها لوضع تصور للمشكلات المستقبلية ، مع مراعاة أهمية الوصول إلى منابع ومصادر المعرفة نفسها
- أن يهدف التعليم إلى إكساب الفرد المرونة في أخذ القرارات ، وسرعة التفكير، وقابلية التنقل الجغرافي والاجتماعي والفكري
- أن يهتم التعليم بالنواحى الوجدانية والأخلاقية للمتعلم ، وإكسابه القدرة على تحقيق ذاته ، شأن إهتمامه بحاجات المجتمع ومطالب الفرد الشخصية
- أن يهيئ التعليم المتعلم لينجز أعماله بنفسه ، وليعرف كيف يقضى وقت فراغه فيما يفيده ، وخاصة أن دلالات المستقبل القريب تشير إلى ندرة العمل في عصر العولمة
- أن يتصدى التعليم للروح السلبية بتنمية عادة التفكير الإيجابى ، وقبول المخاطرة وتعميق مفهوم المشاركة (**نبيل على ، 1994 : 395**)

ومن أهم المقومات الأساسية الضابطة والموجهة لفعاليات التعليم في أى مجتمع حتى يحقق أهدافه في عصر العولمة : الارتقاء بالوعى الإنسانى "ذاتياً واجتماعياً" ، وإثراء قدرة الإنسان على المشاركة وحرية الاختيار والمساواة ، وتدعيم الاتصال والتواصل القومى والعالمي ، وتحقيق فلسفة التعليم المستمر (**سلامة محمد العطار ، 1997: 197**)

ومواجهة العولمة عموماً وفي مجال التربية خصوصاً أمر يتطلب العديد من الأسس لإنجاح هذه المواجهة وجعلها فعلاً مؤثراً مفيداً وإيجابياً نافعاً بالمعنى المطلوب وأهم هذه الأسس ما يلى :

* فهمها فهماً جيداً ، وتعريف مبادئها وافتراضاتها والنتائج المترتبة عليها

- المحافظة على الهوية الإسلامية بصورة واعية وعلى مختلف الأصعدة

- رسم تصور لمواصفات الإنسان العربى المستهدف الذي ينبغى للمناهج الدراسية أن تعده لمواجهة العولمة ، وتحديد القيم والمهارات اللازمة لمتطلبات القرن الحادى والعشرين
- تقويم المناهج الدراسية الحالية للوقوف على مدى قدرتها على مواكبة العولمة
- وضع خطة لتنمية القيم والاتجاهات اللازمة لمواجهة تحديات ومتطلبات القرن الجديد
- التفوق التكنولوجى الذي يحفظ مركزاً موجباً في منظومة التفاعل التربوي الشاملة التي نحن بصددها الآن (**أحمد عبد الله العلى ، 2002 : 28**) 0

يتضح مما سبق ما يلى :

1. أنه من حيث علاقة العولمة بالتعليم نجد أنفسنا أمام اتجاهين الأول وجود علاقة سببية "تبادلية التأثير" بين العولمة والتعليم وهنا علينا الاختيار بين عولمة التعليم أو تعلم العولمة والثانى أيضاً وجود علاقة ولكنها علاقة تضاد ، فما يريده القائمون على العولمة يتضاد شكلاً وموضوعاً مع ما يريده صانعوا السياسات التعليمية في المجتمعات المحلية
2. ومن حيث تأثير العولمة بأشكالها المختلفة على التعليم نجد أنفسنا في مفترق الطرق بين مسارين الأول وجود تأثير (مباشر) للعولمة والثانى وجود تأثير (غير مباشر) للعولمة على النظم التعليمية المختلفة
3. إذا سلمنا بوجود علاقة بين العولمة والتعليم فعلينا أن نسأل أنفسنا : ***ما الذي تريده العولمة من التعليم*** ؟ ورغم أن هذا سؤال كبير ومتشعب ويحتاج كثيراً من الشرح والايضاح من أصحاب التخصصات المختلفة سواء المؤيدين أو المعارضين لعولمة التعليم إلا أنه يتضح أن العولمة تريد :

4. تطويع وتقييد المنظومة التعليمية بأفكارها وآلياتها الرئيسية وإخضاعها لشروطها وهيمنتها "برامج التدريب المنظمة من قبل البنك الدولي"

- فرض نماذج وفلسفات تربوية تعليمية خاصة
- السيطرة والهيمنة من خلال تغيير اتجاهات الأفراد باختراق المنظومة التعليمية مما يجعل فيها تناقضات بين الأصالة والمعاصرة مما يؤدى إلى تغيير ملامح المنظومة التربوية والتعليمية المحلية

5. في ضوء العلاقة بين العولمة والتعليم فإن الباحث الحالي يرى أن قضية عولمة التعليم أو تعليم عصر العولمة

ثالثاً : المقومات الشخصية والمهنية للمعلم :

يعتبر المعلم عنصراً أساسياً في العملية التربوية ، وتلعب خصائصه الشخصية والمهنية دوراً هاماً في فعالية هذه العملية ، لأن هذه الخصائص تشكل أحد المدخلات التربوية الهامة التي تؤثر بشكل أو بآخر ، في الناتج التحصيلي على المستويات النفسية الحركية والانفعالية والمعرفية 0 والمعلم القادر على أداء دوره على نحو فعال ، والذي يكرس جهوده لإيجاد الفرص التعليمية الأفضل لطلابه يستطيع أن يؤثر في مستويات تحصيلهم وأمنهم النفسي.

فالمعلم يؤثر في طلابه بأقواله وأفعاله ومظهره وسائر تصرفاته التي ينقلها الطلاب عنه أحياناً بطريقة شعورية أو لا شعورية 0 ولما كان للمعلم هذه الأهمية في العملية التربوية ، فمن الضروري أن ينال من العناية والاهتمام بالقدر الذي يتناسب مع الدور الخطير الذي يقوم به في إعداد النشئ وتكوينهم ، ونتيجة لذلك يحتاج الأمر إلى مواصلة الجهود لتحسين نوعية المعلم وإعداده حتى يستطيع أن يكون ذا فعالية إيجابية في العملية التربوية .

وهناك مقاييس عديدة تستخدم للحكم على قابلية المعلم لمزوالة مهنة التعليم من عدمها وبعض هذه المقاييس تقليدية بينما البعض الآخر منها أكثر شمولية وتجدداً ، كما أن بعض المقاييس المستخدمة تركز على قياس الاتجاهات

أكثر من تركيزها على قياس المعارف والمهارات ، ولكل منها فلسفة تحكمه وهدف أو غاية تسعى إلى تحقيقه .

وفي ضوء استعراض الباحث الحالى للدراسات السابقة المرتبطة بالمقومات الشخصية والمهنية للمعلمين والتي أجريت لمعرفة الخصائص المرغوب فيها لدى المعلم بمراحل التعليم العام ، ومن هذه الدراسات : كهيلا بوز (1990) ، محمد المرى إسماعيل وفاروق الفرا (1992) ، نبيل محمد زايد (1993) ، أحمد الرفاعى بهجت (1994) ، نصره رضا الباقر (1994) ، عوض عواض الثبيتى (1995) ، محمود أحمد شوق ومحمد مالك سعيد (1995) ، عبد العزيز البابطين (1996) ، جاسم محمد التمار (1996) ، فوزية بكرالبكر (1998) ، محمد هندى الغامدى (1999) ، عبد الرحمن صالح الأزرق (2000) ، عبد السلام مصطفي عبد السلام (2000) ، محمد شحات الخطيب (2000) ، نعيم حبيب جعنينى (2000) ، عائشة أحمد فخرو وحصة حسن البنعلى (2001) ، هدى تركى السبيعى (2003) .

وبفحص بعض نماذج وأدوات تقويم المعلم في بعض البلدان العربية ومنها على سبيل المثال :

- بطاقة توجيه المعلم وتقويمه ، وهي من إعداد الإشراف التربوي ، والتدريب بوزارة التربية والتعليم **بالمملكة العربية السعودية** ، وهي بطاقة تقويم عامة تشمل أهم الجوانب الشخصية والمهنية للمعلم مهما كان تخصصه.
- تقرير كفاية لشاغلى وظائف التدريس وأخصائى النشاط والخدمات ، وهو من إعداد **وزارة التربية والتعليم بمصر** ، ويتضمن ثلاثة جوانب هي : أداء العامل ومستواه ، والقدرات الإدارية والفنية والمهارات السلوكية ، ومن خلال هذه الجوانب يمكن الحكم على الجوانب الشخصية والمهنية للمعلم في مراحل التعليم العام .

- نموذج تقييم أداء المعلم في **العراق** ويشتمل على (20) مفردة يتم تقويم المعلم على أساسها ، تتعلق بالمادة العلمية وطريقة عرضها ، النمو المهنى ، تقويم التلاميذ ، الأنشطة اللاصفية، والانضباط وحسن تأدية الواجبات .
- نموذج تقييم أداء المعلم في **الكويت** ويشتمل على أربع محاور رئيسية هي: الشخصية ، معرفة العمل والإحاطة به ، أداء العمل ، تأثير المعلم في طلابه . إلى جانب جزء خاص بالتقرير الوصفي للموجه الفنى .
- نموذج تقويم الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في **البحرين** ويشتمل على أربع محاور رئيسية لتقييم أداء المعلم وهي : الإلمام بالعمل ، المعاملة والتعاون والسلوك الشخصي ، القدرات ، الحضور والمواظبة .
- تقرير موجه عن مدرس في **قطر** ويحتوى هذا النموذج على ثلاثة محاور هي: الشخصية، الجهد التعليمي ، الملاحظات التي يرى الموجه إضافتها .
- التقرير السنوى عن المعلم في **الإمارات** ويحتوى المحاور الرئيسية التالية:التخطيط ، الشخصية ، تأثير المعلم في تلاميذه ، النشاط والتفاعل مع المجتمع المدرسى .
- تقرير كفاية عن معلم لتقييم اداء المعلم في **سلطنة عمان** ويشتمل على ثلاثة مجالات رئيسية هي : الشخصية والسلوك ، كفاءة الأداء ، المهارات والقدرات .

وبفحص هذه النماذج يمكن استخلاص بعض النقاط الرئيسية وهي :

- استخدام الدرجات في تقييم أداء المعلم ، وبلغت الدرجة النهائية في غالبية النماذج (100) درجة مع اختلاف تصنيف الفئات في كل من نموذج من حيث ضعيف ، مقبول ، جيد ، جيد جداً ، ممتاز .
- يتم تطبيق هذه النماذج بشكل سرى في بعض البلدان العربية .
- تركز في معظمها على الأداء الفعلى للمعلم داخل حجرة الدراسة .
- احتوت جميعها على مكان لتسجيل الملاحظات من قبل الموجه أو المدير.

- عدم وضع رأى المعلم في الاعتبار أو مناقشة التقرير معه بعد الإنتهاء منه لمعرفة النقاط الإيجابية والسلبية .

وبفحص الاختبارات والمقاييس والنماذج الخاصة بتقييم المعلم مجتمعة استخلص الباحث منها أن أهم المقومات الشخصية والمهنية للمعلم يمكن وضعها على شكل محورين رئيسيين الأول خاصة بالمقومات الشخصية ، والثانى خاص بالمقومات المهنية وكل منهما يحتوى عدد من المقومات الفرعية ويوضحها الجدول التالى :

جدول رقم (1)

المقومات الشخصية والمهنية وتكرارها ونسبتها المئوية من الواقع الحالى كما هو موجود في الاختبارات والمقاييس والنماذج الخاصة بذلك 0

م	أولاً : المقومات الشخصية	التكرار	%
	الجانب الجسمى : المظهر العام – الالتزام بالزى المناسب واللائق اجتماعياً للمعلم – البساطة والاعتدال في الملبس – اللياقة الصحية والبدنية – وضوح الصوت ومناسبته – التحدث بهدوء ودون انفعال – النطق السليم للكلمات والحروف	17	%94
	الجانب الانفعالى : الاتزان الانفعالى – القدرة على ضبط النفس- الثقة بالنفس – تحمل المسئولية – الصحة النفسية والعقلية – النظرة الإيجابية للحياة – حسن التصرف .	16	%89
	الجانب السلوكى : القدوة الحسنة داخل حجرة الدراسة وخارجها – العدالة والإنصاف في معاملة التلاميذ – الجدية والاخلاص في العمل – الدقة والنظام – الانضبط في المواعيد – الصراحة والوضوح – السلوك الأخلاقى الجيد – احترام الفروق الفردية بين التلاميذ – الاعتراف بما يصدر عنه من أخطاء – احترام مشاعر التلاميذ .	16	%89

	الجانب العقلي : الذكاء – قوة الملاحظة ودقتها – قوة الذاكرة – التفكير العلمي السليم – القدرة على التحليل والتخيل – واسع الثقافة والمعرفة – الالمام بالأحداث المحلية والعالمية – الطلاقة اللغوية والتعبيرية ووضوح الأفكار .	17	٪94
	الجانب الاجتماعي : التواضع – الايثار – التعاون مع الآخرين – العلاقة الجيدة مع الزملاء والطلاب وأولياء الأمور – القدرة على اقناع الآخرين – القدرة على القيادة – اللباقة في التعامل مع الآخرين – يهيئ جواً من الاحساس بالحرية والأمن للتلاميذ – القدرة على التعامل مع مشاكل التلاميذ وحلها .	15	٪84
	ثانيا : المقومات المهنية		
	مجال النمو المهني والتخصصي : الالمام بكل جديد يضاف إلى مجال تخصصه – المشاركة في الدورات التدريبية في مجال التخصص – الالمام بالميادين المعرفية ذات الصلة بمادة التخصص – متابعة الجديد في عملية التدريس – الالتزام بأخلاقيات المهنة – الالمام بجوانب النمو لدى المتعلم ومطالب كل مرحلة عمرية 0	18	100 ٪
	مجال تخطيط وتنظيم الدرس : القدرة على تحديد أهداف الدرس – تنظيم الدرس – التخطيط للنشاطات المصاحبة أثناء عملية التدريس – الدقة في تحضير الدرس .	18	100 ٪
	مجال تنفيذ الدرس : تقديم الدرس – تنوع طرق التدريس – إدارة عملية التدريس – استثارة دافعية التلاميذ – جذب الانتباه – توصيل المعلومات والقدرة على الاقناع – استثارة الابتكارية عند تلاميذه .	18	100 ٪
	مجال استخدام الوسائل التعليمية : اختيار الوسائل – تهيئة التلاميذ لاستخدام الوسيلة – انتاج بعض المواد التعليمية – مراعاة المعايير العلمية عند اختيار الوسيلة التعليمية .	16	٪89

	مجال أساليب التقويم : اختيار أساليب التقويم المناسبة – تفسير نتائج تقويم التلاميذ وتحليلها – يشجع على ممارسة التقويم الذاتي – استخدام أساليب التقويم المستمر – يصحح الاختبارات بدقة وموضوعية – يحتفظ بسجلات كافية ودقيقة لنتائج تقويم التلاميذ – يكتب تقارير فعالة لأولياء الأمور حول نتائج تقويم التلاميذ.	17	٪94

يتضح من الجدول السابق أن جميع المقومات الشخصية والمهنية التي يتصف بها معلم التعليم العام في الوقت الحالى هي مقومات تقليدية ، وذلك من واقع الاختبارات والمقاييس والنماذج المستخدمة لذلك . وهنا يبرز التساؤل هل هذه المقومات الشخصية والمهنية هي نفسها التي يجب أن تتوافر في معلم زمن العولمة ؟ أم هناك مهارات ومتطلبات جديدة تفرض نفسها ويجب أن يتقنها ويمتلكها هذا المعلم ؟ وسوف نتعرف على ذلك من خلال المحور الرابع في هذه الدراسة

رابعاً : التصور المقترح للمقومات الشخصية والمهنية للمعلم في ضوء مفهوم العولمة :

إن كل شخص باستطاعته أن يتعلم ، ولكن ليس باستطاعته أن يصبح معلماً لذا ، فإن قدرة المعلم تسبق ، في قائمة الأولويات ، قدرات متعلميه وتتطلب تربية عصر العولمة ، التي تتسم بتضخم المعرفة وتنوع مصادرها وطرق اكتسابها ووسائط تعليمها ، إعداداً خاصاً للمعلم ، ينمى لديه نزعة التعلم ذاتياً ، إن على المعلم أن ينمى قدراته ومعارفه ويلم إلماماً عميقاً بمناهج التفكير وأسس نظرية المعرفة ، وأن يكتسب مهارات إدارة حجرة الدراسة والموارد التعليمية المختلفة في بيئة الوسائط المتعددة وتتفق جميع الآراء على أن نجاح المؤسسة التربوية في عصر العولمة يتوقف بالدرجة الأولى على نجاحها في إحداث النقلة النوعية في إعداد المعلم وإعادة تأهيله وكسر حاجز الرهبة لديه في التعامل مع التكنولوجيا ، حتى يتأهل للتعامل مع الأجيال التي رسخت لديها عادة التعامل مع تكنولوجيا المعلومات (نبيل على ، 2001 : 338) .

ويلقى هذا بأدوار جديدة على مؤسسات التربية تبدأ من إعادة النظر في داخلها للتجديد المستمر والدائم لبرامجها ، وذلك لبناء الشخصية المبدعة التي لا تتواءم مع الجديد فحسب وإنما أيضاً تعمل على التأثير فيه وقيادته ، لذا فإن الأمر يتطلب الاهتمام بتربية المعلم المهتم بالرأى والرأى الآخر والمتقبل للنقد ، والمبدع في علمه وأدائه ولن يتم ذلك إلا من خلال إدخال مستحدثات جديدة في كل مرحلة من مراحل تربية المعلم ، حتى نضمن تخريج أفراد قادرين على مواجهة تداعيات العولمة وحجز مكاناً في عالم الإبداع والتميز (**محمود مصطفي الشال ، 1997 : 48**)

وعلى مؤسسات إعداد المعلم العربى أن تضع نصب أعينها الأدوار الجديدة للمعلم فعليها أن تدرب المعلمين على تشخيص إمكانات المتعلمين بهدف توجيههم ، وتشخيص بيئة التعلم ، وتساعدهم على إكتساب بعض المهارات الأساسية اللازمة لحل المشكلات ومواجهة المواقف الجديدة ، وتساعدهم على تخطيط المواقف التعليمية بما يتناسب وإمكانات المتعلمين ، وتدريبهم على إنتاج بعض أنواع من تكنولوجيا التعليم وكيفية استخدامها ، واكتساب مهارات استخدام المكتبة ، واستخدام أشكال التعلم الذاتى المختلفة ضمن إطار منظومة متكاملة للعملية التربوية ، فضلاً عن تشجيعهم على الاستمرار في مسيرة التعلم والتدريب وأن يكونوا قدوة يحتذى بهم (**محمد عبد القادر أحمد ، 1990 : 214**)

إننا في حاجة إلى معلم جديد لمجتمع جديد ولأجيال جديدة أبناء المستقبل ، ينمى لدى المتعلم صفات شخصية وأنماطاً سلوكية جديدة 0 ويتطلب هذا أن يكون المعلم الجديد الذي نتوقعه في عصر العولمة : قادر على تقديم المعلومات للتلاميذ ، ويتخلى عن اعتبار نفسه المصدر الوحيد للمعرفة بل يعتبر نفسه مصدراً واحداً من بين المصادر الكثيرة التي يمكن أن يرجع إليها التلاميذ للحصول على المعلومات ، وقادر على تقويم نمو التلاميذ في النواحى المختلفة العقلية والاجتماعية والنفسية ، ومطالب بتنمية نفسه مهنياً من خلال المؤتمرات والبحوث

والدراسات والقراءة المستمرة ، ولديه القدرة على التوجيه والإرشاد الفردى والجماعي ، ولديه القدرة على التعاون مع الزملاء ، وتكوين علاقات جيدة معهم (**حسن شحاته ومحبات أبو عميرة ، 1994 : 18**)

أن معلم العولمة سوف تكون له أدوار متجددة باستمرار ، فلن يكون ماهراً في برمجة التعليم أوتنظيمه ، أو استخدام التقنيات الحديثة ، ولكن القدرة على إجراء عمليات التشخيص ، وإثارة وتوجيه الانتباه ، والإرشاد والتوجيه التعلميي، وسوف يكون قادراً على تنظيم عمليات التعلم وإدارة التعليم ، ودعم الحاضر به لزيادة معدلات الإنجاز ، وتهيئة مواقف تعليمية متجددة باستمرار تساعد على الابتكارية والتفكير الناقد وحل المشكلات (**محمد صالح نبيه ، 2002 : 35**)0

لذا ، ينبغى أن يتميز معلم عصر العولمة بخصائص أهمها : إمتلاك الزاد الثقافي العريض، والرغبة القوية والملحة في معرفة كل جديد من ألوان المعرفة ، والقدرة على متابعة تطورات نظريات التعلم ، القدرة على تشجيع ملكات الإبداع عند تلاميذه ، والقدرة على خلق مواقف تعليميـة تحاكى الواقع الفعلى المحيط بالتلاميذ (**مجدى عزيز إبراهيم ، 2001 : 153**)

ومعلم العولمة معلم يتغير دوره تغيراً جذرياً من مالك للحقيقة المطلقة من خريج مؤسسة كانت دائماً تهدف إلى تخريج موظفين وعاملين يعملون في إطار نظم جامدة وخطوط طولية يلتزمون بقواعد جامدة ، وقوانين صارمة ، ولا يخرجون عن النص والروتين إلى معلمين يقومون بوظيفة رجال أعمال ومديرى مشاريع ومحللين للمشاكل ، ووسطاء استراتيجين بين المدرسة والمجتمع ، ومحفزين لأبنائهم ، ويكتشفون فيهم مواطن العبقرية والموهبة ، ويقومون بدور الوسيط النشط في عملية التعلم والبحث عن المعرفة ، معلمين مهمتهم الأساسية تزويد أبنائهم بمفاتيح المعرفة ، وطرق البحث العلمي السليمة (**حسين كامل بهاء الدين ، 2000 : 128**)

وفي ضوء استعراض الباحث للدراسات السابقة المرتبطة بالمقومات الشخصية والمهنية للمعلم في ضوء مفهوم العولمة ، تجدر الإشارة هنا إلى أن هذه

الدراسات مجتمعة مجرد تصورات نظرية وتوقعات لما يجب أن يكون عليه معلم عصر العولمة ، ومن هذه الدراسـات في البيئة العربية دراسة كل من : إبراهيم عبد الوكيل الفار (2000) ، السيد سلامة الخميسى (2000) ، جابر عبد الحميد جابر (2000) ، الجميل محمد عبد السميع (2001) ، نبيل علـى (2001) ، مجدى عزيز إبراهيم (2001 & 2002) ، أحمـد عبـد الله العلى (2002) ، علـى راشـد (2002) ، نجاة عبد الله بوقس (2002) ، حسن حسين زيتـون وكمـال زيتـون (2003) وتقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادى والعشرين" التعلم ذلك الكنز الكامن" وفي البيئة الأجنبية نجد دراسة كل من : Stephen , H Yin ,C & Kwok , T (1991) & Shonflong , A (1996) & (1991) William , R (1997) & Gumbert , E (1998) & Mason ,R & (1998) Pike ,G& Selby , D (1998) , Desione, L & etal (2002) وبعد فحص هذه الدراسات جميعها يرى الباحث الحالى أن المعلم العولمي الذي يفكر بأسلوب يتخطى المحلية المحدودة إلى العالمية يجب أن :

1) يمتلك الخصائص النفسية والاجتماعية والعقلية والمعرفية التالية : الالتزام والجدية ، والمثابرة والحماس ، والاستماع الجيد ، والطلاقة اللغوية المرتفعة ، والثقة بالنفس والاعتماد على الذات ، وتقدير قيمة الوقت ، واحترام الرأى الآخر ، والتقويم الذاتى ، والموضوعية ، والطموح المرتفع ، والحساسية لقضايا ومشكلات المجتمع ، والانفتاح العقلي والمعرفي على الفكـر التربوي العالمي ، والوعى بفلسفة وأهداف التعليم وواقعه ، والذكاءات المتعددة المرتفعة ، وقدوة لتلاميذه في حب الاستطلاع ، والتعاون والعمل بروح الفريق وعدم الأنانية ، والمرونة وتقبل النقد ، والاتزان الانفعالي ، والتوجه نحو النجاح والتفوق باستمرار، والصبر والإخلاص

2) يقيم جسر من العلاقات القوية مع زملائه المعلمين في كل مكان ، للاستفادة من الأفكار الجديدة في أساليب التعلم ، وقادر على العمل ضمن الشبكة العالمية للمعلمين Teacher Net Work

3) يستجيب للتغيرات والمستحدثات التي يموج بها العالم ، بحيث يتفاعل معها ، ويستخدمها في زيادة التفاهم الصفي

4) يقبل على كل جديد ومهم ومفيد في مجال تخصصه ، ويتعامل مع الآخرين بفكر عميق ناقد .

5) يؤمن بأهمية أن تكون المواطنة على المستويين المحلى والعالمي لأن الإنسان أصبح الآن عضواً مشاركاً في جميع الأحداث التي يتأثر بها العالم ، في أى مكان أو زمان .

6) يهتم بخلق ثقافة تعلم متعددة الجوانب ومؤثرة ، يكون حصادها تفكيراً تأميلياً حقيقياً ، واحتمالات واعدة للعمل المثمر المنتج

7) يساعد التلاميذ ليتعلموا كيفية استخدام المعلومات بفاعلية في حل المشكلات ، كذا تشجيعهم على إكتساب ما وراء المعرفة .

8) يكون مربى وقائد ومدير لمشروع بحثى وناقد ومستشار وخبير في طرق التوصل للمعلومات ومبتكر ومبدع .

9) يتقن الحاسب الآلى وشبكة الانترنت وعلوم المعلومات ويستفيد منها في تخطيط الوحدات الدراسية .

10) يتقن استخدام " بنوك الأسئلة " وتحليل البيانات الخاصة باختبارات تلاميذه باستخدام البرامج الإحصائية .

11) يتقن أساليب البحث العلمي وقادر على اختيار منهج البحث المناسب لإجراء بحث وتطبيقه

12) يجيد لغة أجنبية واحدة على الأقل

13) يشجع الاستقصاء والاستفسار والتساؤل والبحث والملاحظة والتحرى والتأمل والتفكير البناء .

14) يضع معتقدات واتجاهات المتعلمين في اعتباره ، ويشجعهم على الاندماج في حوارات مع بعضهم ويناقشهم .

15) ينوع في مصادر التقويم ، ويستخدم أحدث أساليب التقويم بالقدر الذي يفيد العمل التعليمي ويحقق أهدافه .

16) يضع برامج علاجية مناسبة في ضوء نتائج التقويم التي يصممها ويجريها في إطار تنظيم التعلم .

17) يؤمن ويدافع عن الجوانب الصحيحة من التراث وثقافة المجتمع ، ويقاوم الجوانب الهابطة المظلمة فيها ، وبخاصة تلك التي تدعو للتقوقع والإنهزامية والتعصب ومقاومة التجديد والتحديث .

18) يقبل إعادة التدريب والتأهيل أكثر من مرة ، ويكون متعدد المهارات والخبرات ، ليكون قادراً على التعليم الدائم المستمر .

19) يشجع التلاميذ على إقتحام المقترحات التي لم يتم إختبارها سلفاً ، وإكتساب أشكال التفكير المعاصرة ، ومحاولة تحديد الروابط والأشياء الغريبة الغامضة التي لم تتحقق بعد ، أو لم تثبت مصداقيتها .

20) يهيئ أحسن الأساليب وأفضل الطرق لتحقيق بيئة تعليمية – تعلمية ، تعمل على ترقية الفهم والمرونة العقلية ، اللذين يحتاج إليهما التلاميذ في حل المشكلات العلمية والحياتية ، التي تقابلهم داخل المدرسة وخارجها .

21) يتمتع بعقلية عملية ناقدة وقوية ، فيستطيع إصدار الأحكام الموضوعية العقلانية .

22) يهتم بالتنظيم والتجديد والإبتكار في الأنشطة المدرسية لتتناسب وطبيعة طلابه وعصر العولمة

23) يمتلك القدرة على تشيخص صعوبات التعلم لدى تلاميذه بأساليب علمية فعالة .

24) يهتم برعاية التلاميذ ذوى الفئات الخاصة (المواهب المختلفة) ويقدمهم للمجتمع

25) يهيئ طلابه لإستخدام أنواع التعلم المختلفة " التعلم عن بعد – التعلم بالمشاركة – التعلم التعاونى – التعلم الابتكارى " ، حيث يستطيع الطلاب التعلم في أى وقت ، ومن أى موقع ، وفي أى مكان .

خامساً :آلية تنفيذ التصور المقترح للمقومات الشخصية والمهنية الضرورية لمعلم التعليم العام في ضوء مفهوم العولمة :

إن الدور التربوي الفعال من خلال ما تحمله العولمة من متطلبات عديدة يفرض على المتخصصين في التربية وعلم النفس أن يعيدوا النظر من جديد في مكونات المنظومة التربوية وبخاصة المعلم 0 وهنا يقترح الباحث الحالى آلية لتنفيذ التصور المقترح للمقومات الشخصية والمهنية الضرورية لمعلم التعليم العام في ضوء مفهوم العولمة .

معلم العولمة	أداة التطبيق	الطريقة	النتائج المتوقعة
قدوة وزميل نموذجى	المنهج – الإدارة – الأستاذ الجامعى – الندوات – المشاركة الاجتماعية في المناسبات	إدخال المقررات الدينية – مناهج علم النفس الاجتماعي والصحة النفسية – السلوكيات الصادرة من الأساتذة مثل يحتذى به	طالب متحصن بالقيم ومتفاعل مع حركة الحياة – لديه المثل والنموذج الذي يحتذى به في حياته – طالب محب لحضور المناسبات والمشاركة فيها ومقدر لقيمة العمل الاجتماعي.
باحث	المنهج – ندوات ومناقشات – ورش	إدخال مناهج البحث العلمي –	طالب مكتسب لمهارات البحث العلمي – قادر على

	تطبيقية	وطرق التحليل الإحصائى والقياس النفسي والتقويم التربوي	التفكير العلمي السليم – قادر على النقد الموضوعى
مرشد نفسى واجتماعى	المنهج – التدريب الميدانى في وحدات ومراكز الإرشاد النفسي	إدخال مناهج التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي والعلاج النفسي	طالب قادر على حل ما يواجهه من مشكلات ومتزن إنفعالياً
مرجع تربوى وتعليمي	المنهج – التدريب الميدانى – المناقشات أثناء المحاضرات	إدخال المناهج التخصصية بصورة أوسع وأشمل لتناسب وتغيرات العصر الذي نعيشه – إدخال المناهج التربوية وطرق التدريس وأساليب التعلم والتعليم الحديثة	طالب يعرف مراحل النمو وخصائص كل مرحلة عمرية – لديه القدرة على التعامل مع تلاميذه في ضوء مبدأ الفروق الفردية – يعرف الكثير من المعلومات في تخصصه0
خبير تكنولوجى	المنهج – التدريب الميدانى	إدخال مقررات تكنولوجيا التعليم – تقنيات الاتصال الحديثة	طالب قادر على استخدام الوسائل التعليمية والتعامل معها والمحافظة عليها
موجه بيئى	المنهج – المشاركة في الندوات البيئية	إدخال مقررات علم النفسي البيئى – والتوجهات الحديثة في الحفاظ على البيئة	طالب يحافظ على البيئة ويحاول الرقى بمستوى السلوكيات البيئية لدى تلاميذه
مخطط لبيئة	المنهج – التدريب	إدخال مقررات	طالب قادر على ضبط

التعلم	الميدانى	إدارة بيئة التعلم – إدارة حجـــرة الدراسة	تلاميذه والتعامل معهم أثناء الشرح
مساهم في بناء المجتمع	المنهج – التدريب الميدانى – المشاركة في نـدوات حـل مشكلات المجتمع	إدخال مقـررات الخدمة الاجتماعية – خدمة المجتمع – المجتمـع المحلـى والعالمي	طالب لديه انتماء حقيقى وفعلى للوطن والحرص عليه – قادر على حل مشكلات مجتمعه
يحترم الرأى والرأى الآخر	ندوات ومناقشات – وورش تطبيقية	التدريب العملى الفعلى في البرلمان الجامعى	طالب يستمع ويناقش ويتحوار بموضوعية – يقدر لكل الآراء التي تطرح ويحترمها
صحيح البدن ومتزن انفعالياً	الممارســات الرياضية الفعالة	إدخال مقـررات التربيـة الرياضـية المختلفة	طالب ينطبق عليه "العقل السليم في الجسم السليم

واخيراً :علينا في مؤسسات إعداد المعلم أن نعمل على :

- **توافر القاعدة المعرفية** ، وهو أمر في غاية الأهمية ، فلا يمكن لمعلم لا يملك القاعدة المعرفية المناسبة أن يقوم بالتدريس والنجاح فيه ، فالقاعدة المعرفية في مجال التخصص أمر محورى في مهنة التدريس
- **توافر المهارات الفنية** ، فالتدريس أصبح فناً له مهاراته واستراتيجياته الخاصة والتي لابد وأن تتوافر لدى المعلم العولمي الذي يعد جيلاً مدرباً للعيش في القرن الجديد ، ومن غير هذه المهارات الفنية لا يستطيع المعلم أن يقوم بدوره .

- **توافر الملاحظات الصفية والتدريب الميدانى للطالب المعلم قبل التخرج** ، حيث يمكن من خلالها أن يتعلم كثيراً من الأمور إذا تم إجراؤها بطريقة علمية منهجية سليمة
- **التحول من كوننا عناصر مستقبلة للمعلومات إلى مصادر للمعلومات** لتحقيق الذاتية والاعتماد على ما عندنا من معلومات تربوية تعليمية ، وطرح نموذج تربوى عربى متميز خاص بنا للتعامل مع المعلومات وصياغتها وتحليل أبعادها . وبعد ذلك نشره ليتعرف الآخرين عليه ويستفيدوا منه .
- **إعادة النظر في برامج إعداد وتدريب المعلم أثناء الخدمة** والدور الذي يقوم به كعنصر أساسي في المنظومة التعليمية ، بحيث يتم إعداد برامج يكتسب من خلالها المعلم مهارات وكفايات معرفية ومهنية تنعكس بشكل إيجابى على أسلوب تدريسه بما يضمن لنا تربية أجيال قادرة على مواجهة تحديات العولمة .

وتقترح الدراسة الحالية البحوث التالية استكمالاً لهذه الرؤية المستقبلية :

- التحقق من صدق وثبات القائمة المقترحة للمقومات الشخصية والمهنية لدى المعلم العولمى
- تقويم وتطوير برامج إعداد معلم التعليم العام بالاعتماد على قائمة المقومات الشخصية والمهنية موضوع الدراسة الحالية .
- دراسة مدى توفر المقومات الشخصية والمهنية موضوع الدراسة الحالية لدى معلمى المستقبل

رؤية في النمو المهني للمعلم

هناك العديد من الأساليب التي يستطيع المعلم من خلالها تطوير نفسه فهناك مثلا حضور الدورات التدريبية أو الاطلاع على المجلات المتخصصة وربما حضور الندوات والمؤتمرات التربوية ولكن المعلم نادراً ما يلتفت حوله للاستفادة من

مخزون المهارات والخبرات الموجودة في مدرسته . إن المعلم يستطيع تطوير وتحسين أدائه بالاستفادة من زملائه في المدرسة حين يتعلم منهم ويتعلمون منه بحيث يمكن الاستفادة من زملاء مهنته للمناقشة والمساعدة في تخطيط وتنفيذ الدروس وذلك من خلال التفكير والتأمل ودراسة الصعوبات التي تعترضهم وتقديم المقترحات و التغذية الراجعة الفورية والمستمرة .

إن هذا الأسلوب من التدريب يطلق عليه أسلوب تدريب الزملاء (Peer coaching) . حيث ينقل المعلم من عزلته وكونه وحيدا في فصله إلى وضع يجعل المعلم يتحدث مع المعلمين الآخرين ويتشارك معهم في التفكير في أمور التدريس . فبالرغم من شيوع أوجه التعاون والمساعدة بين المعلمين إلا أن أول من التفت إلى أهمية ذلك التعاون ودوره في تطوير المعلم هما التربويتان جويس Joyce وشاورز Showers حيث اعتبرتا التعاون والتدريب بين المعلمين أحد أساليب النمو المهني . ففي السبعينيات من القرن العشرين لاحظ المربون أنه بالرغم من المحاولات الجادة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة لتعلم مهارات جديدة وتطبيقها في المدارس إلا أن التدريب لم يحقق النجاح المتوقع لذلك اقترحت جويس وشاورز النمذجة والمحاكاة والتدريب في الفصول مع التغذية الراجعة أي أن المعلمين يحتاجون إلى المساعدة داخل الفصول فافترضتا في بداية الثمانينيات أن التوجيه بعد التدريب يعطي نتائج أفضل من نتائج التدريب فقط. وقد أثبتت دراساتهما بعد ذلك أن المعلمين الذين حظوا بتوجيه ومشاركة في التخطيط للتدريس كانوا أقدر على تطبيق المهارات والأساليب الجديدة من زملائهم ، لذلك أوصيتا بالاهتمام بتشكيل فرق لتوجيه وتدريب المعلمين (Showers & Joyce, 1996) .

والجدير بالذكر أن جويس وشاورز لم تستخدما مصطلح "التدريب بالزملاء" في أبحاثهما في بداية الثمانينيات وإنما أضيف مصطلح "الزملاء" عام 1984م عندما درّبت شاورز المعلمين أنفسهم ليكونوا موجهين لزملائهم بدلاً عن الاعتماد على موظفين للتدريب ومنذ ذلك الوقت أصبح مصطلح "تدريب الزملاء" يطلق على البرامج التي يتم فيها تدريب المعلمين من قبل معلمين آخرين (Ackland,1991).

ما المقصود بأسلوب تدريب الزملاء ؟

يعرف روبنز أسلوب تدريب الزملاء بأنه "إجراء موثوق يقوم من خلاله زميلان أو أكثر من زملاء المهنة بالعمل معا للتأمل في ممارساتهم وصقل و بناء مهارات جديدة ، والمشاركة في الأفكار و تعليم البعض ، وتنفيذ البحوث و حل مشكلات العمل" (Robbins, 1991 , P.1)

و يعرفه أكلاند (Ackland,1991) بأنه "إجراء يقوم به فريق من المعلمين لملاحظة البعض باستمرار و تقديم الدعم والزمالة و التغذية الراجعة".

كذلك يعرفه هاسبروك Hasbrouk بأنه "يعني أن المعلم يشاهد زميله المعلم ويتعاون معه ليستخدم نتيجة هذه الملاحظة في تحديد الأهداف المرجوة لتطوير و تحسين مهارات و استراتيجيات و طرق التدريس" (Hasbrouk, 1997).

وتعرفه الباحثة بأنه طريقة تدريب للمعلمين تقوم على أساس علاقة مهنية بين الزملاء لتقديم العون و الدعم المتبادلين وذلك من خلال الملاحظة المتبادلة وتقديم التغذية الراجعة في أثناء التدريس الفعلي في حجرات الدراسة بهدف تحسين الممارسات التدريسية و إكساب مهارات جديدة .

أشكال تدريب الزملاء

يشير الأدب التربوي في مجال تدريب الزملاء الى تنوع في مسميات هذا الأسلوب فهناك ما يسمى تدريب على المهارات التدريسية وتدريب الفريق وتدريب معرفي وغيرها. ويمكن القول أن هناك ثلاثة أشكال رئيسة تختلف حسب الهدف المراد من التدريب وهي :

1- التدريب على المهارات التدريسية Technical Coaching.

فمن فوائد التدريب بالزملاء التي ذكرت أنه يساعد على نقل المهارات الجديدة المتعلمة في ورش التدريب إلى الفصول الدراسية. ويوفر التغذية الراجعة لاستخدام هذه المهارات والاستراتيجيات. ويساعد على تحليل التطبيق الفعلي

للمهارة المتعلمة حيث يتعلم المعلم المواقف المناسبة للمهارة وكيفية قياس فعاليتها. أي أن هذا النوع يهدف إلى انتقال أثر التدريب إلى الفصول حيث يعقب التدريب على مهارة محددة فيقوم الزميلان بالتجريب والملاحظة لهذه المهارة.

2- التدريب عن طريق التصدي للمشكلات Challenge Coaching.

ويقوم أساساً على أن فريقاً من المعلمين يتعاونون لحل المشكلات الشائعة التي تواجههم فيبدؤون بتحديد المشكلة ثم السعي لحلها سواء كانت هذه المشكلة على مستوى طالب معين أو على مستوى الفصل أو على مستوى المدرسة ، وقد ينضم إلى هذا الفريق أحد الإداريين أو مرشد طلابي حسب طبيعة المشكلة . فمثلاً قد تشعر المعلمات بوجود جمود في العلاقة بين الطالبات والمعلمات في المدرسة فيشكلون فريقا لداسة هذه المشكلة من خلال إجراء استفتاء عن أسباب هذا الجمود وحصر العوامل المؤدية لذلك وطرح البدائل . كذلك قد تشعر معلمات العلوم في المدرسة بضعف المهارات المعملية لدى الطالبات. فيقررن تشكيل فريق لتنظيم خطة للعمل على حل هذه المشكلة. وقد تشمل هذه الخطة القراءة عن المهارات المعملية، تحديد هذه المهارات، ملاحظتها وطرق تطويرها وذلك من خلال هذه الدروس واللقاءات بين المعلمات.

3- التدريب لتحسين التدريس Collegial Coaching.

بينما يهدف التدريب الفني إلى إتقان مهارات جديدة ويهدف النوع الثاني إلى حل المشكلات فإن هذا النوع من التدريب يهدف إلى تحسين الأداء التدريسي بشكل عام وتقوية الزمالة المهنية والحوار بين زملاء المهنة، كذلك يساعد على تحفيز التفكير التأملي والرقي بثقافة المدرسة (Garmston,1987. فمع أن التدريب يشمل عينة من المعلمين في المدرسة إلا أن هذه المشاركة تشجع على العمل التعاوني في المدرسة لترقى بثقافتها .

وبشكل عام فان جميع برامج التدريب بالزملاء تتخذ أحد الصورتين التاليتين:

- أولا : التدريب عن طريق الخبير Expert حيث يقوم المعلم المتميز بتقديم المساعدة لمعلم آخر وأحياناً يقوم المعلم ذو الخبرة التدريسية بتدريب المعلم الحديث الخبرة ، وكذلك قد يحضر أحد المعلمين الأساسيين الدورات التدريبية ليفيد الآخرين في مدرسته.
- ثانيا : التدريب التبادلي Reciprocal حيث يتبادل المعلمون الأدوار فمرة يقوم بالتدريس أمام زميله ومرة أخرى يقوم بملاحظة زميله في التدريس فيتعلم المعلمون الطرق معاً من خلال ملاحظة بعضهم البعض والتعليق البناء. ويكون التدريب التبادلي بين اثنين أو ثلاثة من الزملاء أو مجموعة تقدم التغذية الراجعة لأحد المعلمين، وهذا يشجع على استفادة وتعلم المعلمين من بعضهم البعض (Ackland,1991).

خصائص أسلوب تدريب الزملاء

الجدير بالذكر أن أسلوب التدريب هذا له خصائص تميزه عن غيره من أساليب التدريب وربما تجيب هذه الخصائص عن بعض التساؤلات حوله ،وفيما يلي توضيح لها :

1) يهدف إلى تقديم المساعدة والعون بين المعلمين، فالحوار والمناقشة بين المعلمين يثري الفهم ويوعي المعلمين بسبب نجاح درس معين مع مجموعة وعدم نجاحه مع مجموعة أخرى. فقد يكون لدى المعلم في أثناء تدريسه تساؤلات يود بحثها ولكنه قد لا يستطيع بمفرده جمع المعلومات اللازمة لمساعدة نفسه ، فتعاون المعلمين لأهداف مشتركة يساعد على رفع مستوى التلاميذ وبالتالي فهو وسيلة لتحسين بيئة التعليم.
2) لا يعتمد على إصدار حكم فهو لا يهدف إلى تقويم أداء المعلم فالمتدربين جميعهم معلمون يسعون لتحسين العملية التربوية من خلال جمع المعلومات التي يحتاجها المعلم ليستفيد منها ودون أن تستخدم التغذية الراجعة اللفظية المحتوية على تقويم. أي أن المعلومات الخاصة بالمعلمين لا تقدم للمشرف التربوي من أجل استخدامها في التقويم .

3)علاقة زمالة مهنية و صحبة ورفقة وليست علاقة رسمية، حيث المشاركة في التدريب بالزملاء تقلل من العزلة بين المعلمين وتبني الثقة بينهم لأن التفاعل مع الآخرين يؤدي إلى تبادل الأفكار والتنفيس عن الإحباطات خلال المواقف الحرجة وبالتالي دعم القدرة على المحاولة والتجريب والتطوير.

4) الثقة بين الزملاء والاحترام المتبادل بحيث يؤدي ذلك إلى تغذية راجعة فعالة بدون أن يكون الزميل في وضع دفاع عن نفسه . وقد قدم دون (In Waddell,2005)خمسة أسس لبناء الثقة وهي : 1) . تعرف على الزميل الذي أمامك 2). كن مستعداً للتركيز على ما يفعله وما يحتاجه 3). التزم بهذه العلاقة 4). توقع أن التطوير قد يكون صعباً أحياناً 5). كن جريئاً في اتخاذ الإجراءات اللازمة

5) المشاركة في هذا التدريب تطوعية وليست إلزامية، أي أن هذا التدريب يؤدي ثماره حين تتم موافقة جميع المشاركين طوعا على التعاون والمشاركة في وضع الأهداف وتطوير المواد اللازمة وجمع المعلومات . بمعنى أن هذا التدريب يكون ناجحاً وفعالاً عندما يشعر المعلم بحاجته لهذا الأسلوب ورغبته في الانضمام إلى زميل أو فريق عمل يرتاح إليه ويثق به . ويتم ذلك من خلال نشر الوعي بهذا الأسلوب والتدريب على المهارات اللازمة لتطبيقه مثل مهارة تحليل التدريس وتقديم التغذية الراجعة.

6) تدريب الزملاء مبني على اهتمامات المعلم وأهدافه واحتياجاته المهنية ويشمل جميع نواحي العملية التعليمية سواء طرق التدريس أو أساليب التقويم أو إدارة الفصل أو استخدام التقنيات.

7) سري وخاص : فما يدور من حوار ونقاش بين المعلمين يبقى خاصا وسريا، فقد يطلب المعلم من زميله أو فريق التدريب ملاحظة مدى فعاليته في تطبيق طريقة التعلم التعاوني أو إدارته للفصل وتقديم الاقتراحات للتطوير بدون معرفة رؤسائه عن نقاط ضعفه ربما وسلبياته. أي أن الاجتماع القبلي والمشاهدة والاجتماع البعدي تتم دون تدخل مباشر من قبل المشرف .

8) تبادلي :حيث العلاقة بين المتدربين ليست هرمية، فمرة يكون الزميل مدرباً يساعد زميله على تحديد الصعوبات لديه ويشاهد أداءه ويقدم له التغذية الراجعة ومرة يكون متدربا يحتاج إلى زميله كمدرب له .

9)ملاحظة منظمة فهو مبني على ملاحظة التدريس وتقديم التغذية الراجعة بعد الملاحظة، أي أنه مستمد من جوانب الإشراف العيادي ويكون التركيز في الملاحظة على ما يناسب حاجات المعلم التي يحددها هو بمساعدة زميله . قد يتوفر للمعلم استخدام بعض الوسائل مثل التسجيل الصوتي أو المرئي لما يدور في الفصل، ولكن لا شك أن وجود زملاء آخرين معه يعطي نتائج أفضل، حيث يحدد المعلم الجوانب التي يريد ملاحظتها مثل أساليب التدريس، طرق التقويم، إدارة الفصل، التفاعل الصفي، أو استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية و يطلب من أحد الزملاء ملاحظته مما يعني توفر معلومات أكثر ووجهات نظر متعددة.

10)عندما تتوفر الخصائص السابقة فان ذلك سيوفر بيئة آمنة لتجريب وتحليل التدريس دون الشعور بالقلق والخوف من نتائج التقويم .

ومما يجب الالتفات له أنه قد يحدث التباس في الفهم بين أسلوب تدريب الزملاء وبين بعض الأساليب الأخرى مثل التدريس التبادلي و تدريس الأقران، انظر (المزروع ،2004).

مبررات استخدام أسلوب تدريب الزملاء

يمكن أن يستفيد من أسلوب تدريب الزملاء جميع المعلمين سواء المعلم ذو الخبرة التدريسية الذي يريد تطوير معارفه ومهاراته ويطلع على التجارب الجديدة أو المعلم المبتدئ الذي يريد إتقان مهارات التدريس وزيادة كفاءته في العملية التعليمية .

وقد قدمت جويس و شاورز في مقالتهما (1983) دعماً إحصائياً يوضح أثر أسلوب تدريب الزملاء على نقل المهارات المتعلمة في ورش التدريب إلى الفصول الدراسية وذلك كما يلي :

- 5٪ من المتعلمين سيطبقون المهارة الجديدة عندما يكون التعلم بالإلقاء النظري .
- 10٪ من المتعلمين سيطبقون المهارة الجديدة عندما يكون التعلم بالإلقاء النظري والعرض.
- 20٪ من المتعلمين سيطبقون المهارة الجديدة عندما يكون التعلم بالإلقاء النظري والعرض والممارسة العملية .
- 25٪ من المتعلمين سيطبقون المهارة الجديدة عندما يكون التعلم بالإلقاء النظري والعرض والممارسة العملية والتغذية الراجعة .
- 90٪ من المتعلمين سيطبقون المهارة الجديدة عندما يكون التعلم بالإلقاء النظري والعرض والممارسة العملية والتغذية الراجعة والتدريب (Joyce and showers,1983).

كما ذكرت جويس وشاورز في مقالتهما أن لأسلوب تدريب الزملاء خمس نتائج أساسية، فهو يؤدي إلى ما يلي:

1) توفير الصحبة والرفقة بين المعلمين:حيث إن التفاعل مع الآخرين يؤدي إلى تبادل الأفكار والتنفيس عن الإحباطات التي تحصل خلال المواقف الحرجة وبالتالي دعم القدرة على المحاولة والتجريب.
2) توفير التغذية الراجعة لاستخدام الاستراتيجيات والمهارات المتعلمة بحيث يستفيد المعلم المطبق للمهارة والمعلم الذي يلاحظ ويتتبع تأدية المهارة.
3) القدرة على تحليل التطبيق الفعلي للمهارة المتعلمة، حيث يتعلم المعلم المواقف المناسبة للمهارة وكيفية قياس فعاليتها.
4) معرفة كيفية مواءمة الطريقة للطلاب حيث يساعد الزميل زميله على قراءة احتياجات الطلاب.
5) التيسير والتبسيط على المعلم لإحداث التطوير.

وذكر روبنز في كتابه (Robins (1991, P.8 سبعة أسباب لاستخدام أسلوب التدريب بالزملاء وهي أنه : 1) يقلل من العزلة بين المعلمين. 2) يعزز

التعاون بين المعلمين فيسهل بذلك تبادل الآراء والمساعدة . 3)يخلق جواً يساعد على طرح الصعوبات في التدريس. 4) يسمح بتبادل التجارب الناجحة. 5)يساعد على نقل المهارات الجديدة المتعلمة في ورش التدريب إلى الفصول الدراسية. 6) يؤسس المعلم كباحث. 7) يشجع على التفكير التأملي.

كذلك وجد روبنز (1991, P.14) أن المعلمين الذين استخدموا أسلوب التدريب بالزملاء يشعرون بفاعلية هذا الأسلوب في إكسابهم ما يلي: تحسناً في النمو المهني ، القدرة على تحليل الدروس ، فهماً أفضل للتعليم والتعلم ، حصيلة واسعة من طرق التدريس، زيادة في الشعور بالفعالية الذاتية، زمالة مهنية أقوى مع زملائهم، تحسناً في الأداء التدريسي ، تحسناً في مستوى الطلاب، مناهج مترابطة بشكل أفضل ، بيئة مدرسية متماسكة ،و مناخا مدرسيا إيجابيا.

كما وجد فنمان و دنسن Veenman and Denessen (2001) أن تدريب الزملاء يؤدي إلى تمكين المعلمين من خلال زيادة الثقة بالنفس، فنتيجة لتحليلهم خمساً من دراسات التدريب في المدارس الابتدائية والثانوية وجدا أن تدريب الزملاء له أثر كبير في النمو المهني والتمكين للمعلمين فهو يشجع على تأمل الممارسات التدريسة التي تؤدي إلى زيادة الوعي بالذات ، كما أن التغذية الراجعة الإيجابية تؤدي إلى الثقة بالنفس حتى لو تطلب ذلك إجراء تغيير في الممارسات التدريسية . أي أن المعلم في تدريب الزملاء يصبح قادرا على تحديد أهدافه والوصول إليها.

وأشارت نوبرت وملستر McAllister and Neubert في مقالتهما "تدريب الزملاء في إعداد المعلم" "Peer Coaching in teacher education" (1994) إلى أن استخدام أسلوب التدريب بالزملاء بين الطلاب المعلمين يفيد فيما يلي:

1- التخطيط والتطبيق: يستفيد زميلا التدريب من بعضهما عن طريق العصف الذهني للأفكار والمقترحات الممكنة للتدريس كما يتساعد الزميلان أيضاً على تذكر المهارات والاستراتيجيات التي درساها خلال فترة الإعداد حيث يبدأ الطالب المعلم ممارسة التدريس الفعلي عادة بعد معرفته للمناهج وطرق

التدريس ولكن هذه المعرفة قد تبقى غير مستغلة خلال التدريب الميداني لذلك فإن وجود زميل لمناقشة التدريس قد يساعد على تذكر وربط أسس وطرق التدريس بالتدريس الفعلي.

2- دعم زملاء المهنة: قد يشعر الطالب المعلم بالغربة في مدرسة التدريب لذلك فهو يحتاج إلى زميله للدعم النفسي والمعنوي كتقديم الإشادة والإطراء في الأوقات التي قد يغفل المشرف عنها مما يخفف الضغوط النفسية على الطالب المعلم في بداية تجربته في التدريس. كذلك فإن العمل مع زميل يؤهل المعلم مستقبلاً للعمل التعاوني والعمل كفريق حيث يتدرب الزميلان على مواجهة الاختلاف في وجهات النظر والتفكير معاً واتخاذ القرار المشترك.

3- التأمل: يشجع على التفكير التأملي فالطالب المعلم عادة يتلقى الملحوظات بناء على تحليل المشرف للتدريس بدون أن تكون هناك فرصاً ليقوم هو بنفسه بالتفكير وتحليل أدائه التدريسي. إن التدريب بالزملاء يعني الحوار بين زملاء التدريب لبحث الأسباب واقتراح البدائل ودراسة النتائج فالمشاركين يطرحون الأسئلة والاستفسارات عن تدريسهم وتدريس زملائهم ولا يكتفون بالتدريس فقط وإنما يحاولون تحليل تدريسهم وأعمالهم عن طريق الاستفسار والتساؤل عن مدى نجاح التدريس وكيفية نجاحه. فالتفكير التأملي لا يحدث من تلقاء نفسه وإنما يحتاج إلى التشجيع والممارسة. إن الحوار وتدوين الملحوظات بين الزملاء يعتبر حافزاً للتفكير التأملي حيث يعتمد الزميل على ما تعلمه في طرق التدريس لتحليل الأداء التدريسي له ولزميله وبالرغم من الاختلاف في مستوى وعمق التفكير التأملي بين الزملاء إلا أنها تعتبر بداية لتعلم الممارسة التأملية في التخطيط والتدريس وبذلك يكونوا متعلمين دائماً في فصولهم.

الأسس النظرية لأسلوب تدريب الزملاء

يستمد أسلوب تدريب الزملاء جذوره الفكرية مما قدمته مبادئ تعليم البالغين ، وما قدمته الفلسفة البنائية للتعلم من تصور حول اكتساب المعرفة ،

بالإضافة إلى ما قدمه الاتجاه التأملي في التدريس. وسوف نوضح بصورة مختصرة تلك الجذور وعلاقتها بأسلوب تدريب الزملاء .

أولاً : تعليم البالغين :

ينطلق التصور حول تعليم البالغين من الأسس التالية :

1- التعلم تفاعل اجتماعي.

النمو هو عملية اجتماعية، فالتعلم عند البالغين يحدث نتيجة للتفاعل مع الآخرين، فالمعنى يظهر أولاً نتيجة للتبادل بين الأفراد والتعلم النشط يظهر نتيجة للتفاعلات الاجتماعية والمناقشات. فكل مشارك يفسر ويبني المعرفة الجديدة نتيجة للتفكير الجماعي. و يؤكد ميزرو Mezirow (1991) أن الحوار وتوضيح المناقشة يعتبر جانباً مهما ً تعلم الكبار من خلال شرح أهمية التأمل الناقد والخطاب العقلاني في تعلم الكبار، حيث يكون التأمل عادة عند وجود مشكلات و يعني الخطاب الحوار من أجل تبرير الاعتقادات من خلال تقديم الأسباب وعن طريق فحص الدليل سواء لتأييد أو رفض وجهات النظر . كما يشير ايورت Ewert (1994) إلى أهمية التأمل الناقد في تعلم البالغين حيث يستفيد المتعلم البالغ من إجراءات التغذية الراجعة و التأمل.

إن تدريب الزملاء يهيئ الفرصة لتفاعل المعلمين بعضهم مع بعض وذلك من خلال الاجتماعات القبلية والبعدية والمشاهدة والتغذية الراجعة، فهم يتأملون في النمو المهني لبعضهم البعض ويتحدثون ويتفاعلون و يستفيدون وينمون من هذه الخبرات. إن النقاشات الجماعية تجعل المعلم يطور مفاهيمه من خلال مناقشة قضايا مهنية مع زملائه فيبدأ بالتفكير بطرق مختلفة ويقدم التغذية الراجعة لزملائه التي تساعد على إجراءات التأمل لديهم .

2- الخبرات مصدر مهم للتعلم لدى البالغين: .

المنهج الأساسي لتعليم البالغين هو تحليل الخبرات، فالمتعلم البالغ يفضل أن يكون متعلماً نشطاً وليس خاملاً فهو يحضر خبراته المتنوعة في الحياة وقد يعتبر

خبيراً في مجال معين بسبب هذه الخبرات ويبني دائماً على خبراته الخاصة للإجابة عن الأسئلة والمشكلات. أي أن التعلم لدى البالغين يحدث نتيجة لحاجات شخصية أو مهنية. أي أنه لكي يكون النمو المهني للمعلم فعالاً يجب أن يكون التعلم له علاقة بخبراته.

إن الخبرات التي يجلبها كل معلم في فريق تدريب الزملاء يمكن أن توجد أفكاراً جديدة لأعضاء الفريق. كذلك تبادل القصص والخبرات بين المعلمين يمكن أن يفرز أو يشجع الحلول المبتكرة لمشكلات التدريب ويجعل تذكر المتعلم للدروس أقوى لأنها تعرض في هيئة حكايات، ولأن الحكايات تخلق اتصالاً عاطفياً.

3- يعتمد التعلم على حل مشكلات واقعية :

إن الدافعية لدى المتعلم البالغ تزداد عندما يشعر بالحاجة والميل للتعلم، وهذه نقطة يجب الالتفات لها، فلا يتعلم الفرد البالغ إذا كان لا يشعر بأهمية تعلمه، بل يجب أن يتبنى الهدف ليصبح تحديا شخصيا وينظر إليه كهدف يحتاج إليه للوصول إلى حلول لمشكلاته.

وفي أسلوب تدريب الزملاء يتشارك المعلمون في وضع أسئلة تدور تحديداً حول فصولهم، فهم يعتمدون على مشكلات واقعية لجمع المعلومات ويقدمون التغذية الراجعة لمساعدة أعضاء الفريق في إيجاد حلول مبتكرة لحالات تعلم متنوعة ولحاجات الطلاب المختلفة.

ثانياً: النظرية البنائية للتعلم

يتماشى أسلوب تدريب الزملاء مع الأسس الفلسفية للبنائية وهي كما يلي:

1. يحدث التعلم عن طريق الاشتراك النشط في عملية التعلم وذلك من خلال التقصي الناقد وليس عن طريق استقبال المعرفة بشكل سلبي . فالمتعلم هو المسؤول عن توجيه خبرات تعلمه ومروره بخبرات جديدة قد يترتب عليه إبداع منظومات جديدة أو تعديلها، أي أن التعلم هو عملية إبداع مستمرة يعيد الفرد من خلالها تنظيم خبراته من أجل فهم أوسع وأشمل. إن تعلم

المعلم في أسلوب تدريب الزملاء عملية بنائية نابعة من الداخل للتوصل إلى منظومات معرفية حسب قدراته وحاجاته.

2. للتفاعل الاجتماعي (التشارك) دور في بناء المعرفة، فتفاعل المتعلم مع غيره من المتعلمين وتبادله للمعاني يؤدي إلى النمو والتعديل في بنيته المعرفية. إن الفرد لا يبني معرفته عن الظواهر من خلال أنشطته الذاتية فقط وإنما يتم من خلال مناقشة ما وصل إليه من معان مع الآخرين من خلال التفاوض. إن إجراءات تدريب الزملاء تعني أن يتناقش أعضاء الفريق ويلاحظ بعضهم بعضاً ويقدمون التغذية الراجعة والتأملات بحيث يبني المعلم معاني جديدة عن إجراءات التدريب.

3. يبني الفرد المعاني باستخدام المعرفة السابقة. إن التفاعل بين معرفة المتعلم الجديدة ومعرفته السابقة أحد المكونات المهمة في عملية التعلم ذي المعنى، أي أن الفهم السابق يؤثر على تعلم المعرفة الجديدة. وهذا ما يميز النموذج البنائي في اكتساب المعرفة عن غيره من نماذج التعلم المعرفي. إن المعلم في أسلوب تدريب الزملاء يحضر معه معارفه السابقة ومفاهيمه عن التعليم والتعلم التي يشارك بها فريق تدريب الزملاء.

4. التعلم عملية غرضية التوجه. يرى البنائيون أن التعلم غرضي يسعى الفرد من خلاله لتحقيق أغراض معينة لحل مشكلات يواجهها أو للإجابة عن تساؤلات. فالأغراض بمثابة قوة الدفع الذاتي للمتعلم وهي التي توجه أنشطته . فالمتعلم في أسلوب تدريب الزملاء يكون موجهاً للوصول إلى إجابات مقنعة وحلول لمشكلات تواجه المعلم.

ثالثاً: الممارسة التأملية:

تعتبر الممارسة التأملية وسيلة يستطيع الممارسون بموجبها تطوير مستوى عال من الوعي بالذات من أجل التطوير المهني (أوسترمان وكوتكامب،2002). ويعرفها اودنجهو و بروكر O Donoghue and Brooker بأنها "التفكير المقصود والهادف الذي يركز على كيفية الاستجابة لمشكلات التعليم والتعلم" (O

(Donoghue and Brooker, 1996, P.3 ولقد ظهر في الآونة الأخيرة الاهتمام بالممارسة التأملية في إعداد المعلم، ففي الولايات المتحدة أشار المجلس الوطني لاعتماد تربية المعلم National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) إلى أن برامج إعداد المعلم يجب أن تشتمل على المقررات والخبرات في أصول التدريس التي تساعد على تطوير الفهم واستخدام التأمل في التدريس (NCATE,1996, p.18). ويعتبر شون 1987 من أوائل المهتمين بالممارسة التأملية وذلك بعد ملاحظته للفنانين وأصحاب المهن الأخرى في تناولهم للمشكلات حيث لاحظ انهماكهم بمناقشات مفتوحة لاتخاذ القرارات وتقييم الأهداف ومراجعة النتائج (نقلا عن أوسترمان وكوتكامب،2002).

إن الهدف من الممارسة التأملية توضيح وملاحظة وتحليل للقناعات والمعتقدات المغروسة عميقاً تحت مستوى الوعي لتحقيق تغيير سلوكي وأداء أفضل. إن التغيير السلوكي لا يحدث عن طريق المعرفة وإنما عن طريق الوعي الذاتي ويتم ذلك من خلال الملاحظة والتحليل والتقويم. وفي حين يركز النموذج التقليدي لإعداد المعلم على المهارات الفنية التدريسية نجد أن النموذج التأملي يركز على التفكير التأملي.

إن التدريس أكثر تعقيداً من أن يكون تطبيقاً مباشراً لطرق ومهارات معينة. لذلك فإن تدريب الزملاء يعمل على تغيير السلوك من خلال الوعي بالذات و الاعتراف بعدم مناسبة بعض الممارسات المهنية من خلال الانتباه الشديد للممارسة الفردية حيث تساعد إجراءات تدريب الزملاء المعلم على التحري والتساؤل عن ممارساته المهنية أو التفكير في بدائل أخرى. كما تساعده على المقارنة بين ما هو كائن وما يجب أن يكون والمقارنة بين الواقع والمأمول. كذلك يهتم تدريب الزملاء بملاحظة السلوك وتحليله وليس مجرد أخذ الأفكار من الجهات العليا. كما أن التغذية الراجعة تساعد على التأمل والوعي بالذات لتغيير السلوك.

ماذا يقول البحث التربوي عن أسلوب تدريب الزملاء ؟

تناولت العديد من الدراسات أسلوب تدريب الزملاء، فقد اهتم الباحثون بدراسة أثر تدريب الزملاء على السلوك التدريسي للمعلمين في أثناء الخدمة
Frank and Meculloug ,1997 ; Kohler, McCullough and Bachan,1995 ;)
Miller, Horris and Watanabe, 1991 ; Slater and Simmous, 2001).

كما اهتم الباحثون أيضاً بدراسة أثر تدريب الزملاء على السلوك التدريسسي للمعلمين قبل الخدمة حيث انتشر في السنوات الأخيرة أسلوب تدريب الزملاء في مؤسسات إعداد المعلم

(Bowman and McCorick,2000 ; Hasbrouck, 1997; Morgan and Menlove,1994 ; Pierce and Miller, 1994 ; Pavelich,1992).

وبالرغم من أن هدف الباحثين هو دراسة أثر تطبيق تدريب الزملاء على تغيير وتطوير الأداء التدريسي إلا أن الدراسات لم تقتصر على هذا الهدف فقط و إنما اهتم الباحثون بدراسة أثر تدريب الزملاء على النمو المهني للمعلم

(Kurtts and Levin, 2000 :; Wynn and Jeffrey, 2000, Voltz, 1995.;)

كذلك هدفت بعض الدراسات إلى تقديم وصف لتنفيذ أسلوب تدريب الزملاء (*Perkins,1998*) وتصميم برنامج لتنمية مهارات تدريب الزملاء (المزروع، 2004) . انظر جدول (1).

جدول (1) دراسات تدريب الزملاء

الباحث	العينة	الهدف	النتائج
أثر تدريب الزملاء على السلوك التدريسي للمعلمين أثناء الخدمة			
Slater and Simmons, 2001	معلمي المرحلة الثانوية	وصف لتنفيذ برنامج تدريب الزملاء	نجاح البرنامج في رفع مستوى مهارات التدريس وزيادة التعاون بين المعلمين
Frank and McCulloug, 1997	معلمي المرحلة الابتدائية	تحليل أثر تدريب الزملاء على السلوك التدريسي	تطوير لبعض جوانب التدريس

الباحث	العينة	الهدف	النتائج
Kohler, McCulloug and Buchan, 1995	أربعة من معلمي مرحلة الروضة	تطبيق تدريب الزملاء لتطوير الأنشطة في الفصل	أشار المعلمون إلى فائدة تدريب الزملاء لهم ولكن أشاروا إلى الصعوبة في توفير الوقت اللازم لتنفيذ هذا الأسلوب
Miller, Horris and Watanabe, 1991	معلمي المرحلة الابتدائية	دراسة أثر تدريب الزملاء على السلوك التدريسي	زيادة السلوك التدريسي الفعال ونقصان السلوك التدريسي غير الفعال وبقاء هذا الأثر حتى بعد مرور ثلاثة أشهر.
أثر تدريب الزملاء على السلوك التدريسي للمعلمين قبل الخدمة			
Bowman and McCorick, 2000	المعلمين قبل الخدمة	مقارنة بين طريقة الإشراف التقليدية وبين طريقة تدريب الزملاء مع الإشراف	تفوق طريقة تدريب الزملاء مع الإشراف في إظهار مهارات التوضيح وتحقيق أهداف التربية الميدانية
Hasbrouck, 1997	11 زوجاً من معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة	تجريب تدريب الزملاء باستخدام مقياس فاعلية التدريس للمتدربين	تظهر النتائج الإيجابية لتدريب الزملاء فقط إذا توافرت شروط الملاحظة المنظمة والتدرب على أسلوب تدريب الزملاء
Morgan and Menlove, 1994	خمسة من معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة	أثر تدريب الزملاء على المعلمين ذوي الأداء المنخفض	تحسين الأداء التدريسي المباشر
Pierce and Miller, 1994	معلمي قبل الخدمة	مقارنة بين طريقة تدريب الزملاء والطريقة المتبعة في مؤسسات إعداد المعلم	الطريقتان لهما الأثر نفسه على اكتساب السلوك التدريسي الفعال ونقصان السلوك غير الفعال.

الباحث	العينة	الهدف	النتائج
Pavelich, 1992	زوجين من معلمي قبل الخدمة أحدهما للمرحلة الابتدائية والآخر للمرحلة الثانوية	أثر تدريب الزملاء على تقديم العون	وجود دعم وتغذية راجعة مما أدى إلى زيادة فعالية التدريس لديهم
أثر تدريب الزملاء على النمو المهني للمعلم			
Kurtts and Levin, 2000	27 من معلمي المرحلة الابتدائية قبل الخدمة	وصف أثر تدريب الزملاء المنظم على الممارسة التأملية	أدى التدريب إلى تفهم المشاركين لأهمية الممارسة التأملية وكذلك أهمية مساعدة الزملاء.
Wynn and Jeffrey, 2000	26 من المعلمين قبل الخدمة	دراسة أثر تدريب الزملاء	حدوث نمو في ثلاثة احتياجات هي احتياجات الاستمرار والمناهج وتعلم التلاميذ
Volts, 1995	معلمي أثناء الخدمة	دراسة فاعلية تدريب الزملاء على النمو المهني للمعلم	نجاح تدريب الزملاء في تقديم التغذية الراجعة والدعم والصحبةو ولكن وجود صعوبات في التطبيق مثل توفير الوقت وتحديد الاحتياجات وعدم الشعور بالراحة أثناء المشاهدة.
Bushera, 1994	49 من معلمات المرحلة الابتدائية	أثر تدريب الزملاء على معلمي المرحلة الابتدائية	لا يوجد فروق بين مجموعة تدريب الزملاء والمجموعة الضابطة في الاتجاهات والاعتقادات نحو المهنة

الباحث	العينة	الهدف	النتائج
وصف لتنفيذ تدريب الزملاء			
Perkins, 1998	ستة من معلمي المرحلة الابتدائية	وصف الحوار الذي يتبعه زملاء التدريب	لم يطبق المعلمون مهارات الحوار التي دربوا عليها مثل الأسئلة المفتوحة وإعادة الصياغة.
المزروع (2004)	معلمات المرحلة المتوسطة والثانوية قبل الخدمة	تصميم برنامج تدريب الزملاء وقياس فعاليته	نجاح البرنامج في تنمية مهارات تدريب الزملاء وزيادة فعالية الذات في الاتجاه نحو التربية الميدانية

تصور مقترح لآليات تنفيذ تدريب الزملاء

قدم بعض الباحثين إرشادات لكي يحقق أسلوب تدريب الزملاء الأهداف المرجوة منه . مثلا قدم روبنز بعض التوصيات التي تساعد على تفعيل هذا الأسلوب (Robins, 1991, P.16) وذكرت شاورز و جويس (1996) Showers and Joyce بعض الأمور التي ينبغي مراعاتها ، كما قدم جارمستون (1987) Garmston توصيات لتنفيذ تدريب الزملاء ، وذكرت شاورز(1984) Showers عدة إجراءات ينبغي على المدير اتخاذها عند تنفيذ هذا الأسلوب. وبما أن أسلوب تدريب الزملاء أسلوب غير شائع الانتشار على المستوى المحلي فان الباحثة تقدم تصوراً مقترحاً لآليات تنفيذ أسلوب تدريب الزملاء وذلك يشمل ما يلي :

أولا: بناء ثقافة النمو المهني التعاوني : فالبدء في تنفيذ أسلوب تدريب الزملاء بدون التهيئة المناسبة قد يؤدي إلى إيجاد زمالة مهنية مفتعلة بين أعضاء الفريق وهذه الزمالة المفتعلة كما أشار هارجريفس و فولن (1992) Hargreaves and Fullen تجعل التعاون بين المعلمين إلزامياً وليس تطوعياً، رسمياً وليس متجدداً، محققاً لأولويات الإدارة وليس لاهتمامات المعلمين . ويمكن تحقيق ذلك من خلال ما يلي :

1. تعزيز مبدأ التعاون بين المعلمين من خلال تهيئة البيئة لتفاعل المعلمين وتبادل الخبرات والتجارب فيما بينهم والاستناد في ذلك إلى ما يوصي به ديننا الإسلامي حيث قال تعالى: (وتعاونوا على البر والتقوى) (سورة المائدة) وقال صلى الله عليه وسلم (لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه ، رواه البخاري ومسلم وأحمد والنسائي) (الخولي ،1404)
2. تعريف بأسلوب تدريب الزملاء وتوضيح أن الهدف منه ليس الحكم على المعلم و إنما التطوير وذلك عن طريق المحاضرات والمطويات التعريفية .
3. استضافة المعلمين الذين كانت لهم تجارب ناجحة بتأثير من زملائهم وتوضيح مبررات و متطلبات تدريب الزملاء والإجابة عن أسئلة المعلمين حوله .

ثانيا : الدعم الإداري للبرنامج :فنجاح تدريب الزملاء يعتمد بشكل أساس على الدعم الإداري المقدم (Osterman and Kottkamp, 1993) ويمكن عمل ذلك من خلال ما يلي :

1. تقديم الحوافز للبدء في هذا الأسلوب حيث إن التدريب تطوعي وليس إلزامي، وذلك حتى يتعرف المعلمون على طبيعة هذا الأسلوب وتصبح لديهم الثقة في قدراتهم وإمكانياتهم.
2. تحديد طرق اختيار المشاركين والتوصل إلى بنود محددة في هذا الشأن .
3. تلمّس مرئيات المعلمين وتصوراتهم لتطبيق تدريب الزملاء بحيث يعكس البرنامج احتياجاتهم وخصائصهم.
4. اقتراح السبل لتوفير الوقت الذي يحتاجه المعلم للقيام بإجراءات التدريب مثل الاجتماع القبلي والمشاهدة والاجتماع البعدي .
5. توفير المصادر التي قد يحتاجها المعلم مثل المراجع للقراءة والخبراء للاستشارة .
6. تقديم صور أو طرق لكيفية التعاون بين أعضاء الفريق، فليس من السهل على المعلم الذي اعتاد التخطيط والتنفيذ لوحده أن يشترك مع معلم آخر في هذا النشاط. إن طرح التصورات يساعد على إجابة بعض التساؤلات لدى المتدربين.

7. تشجيع أعضاء الفريق معنويا و ماديا في أثناء التدريب وليس الانتظار حتى انتهاء التجربة لضمان استمرار الحماس .

ثالثا: تقديم تدريب لتأهيل المعلمين: وهذه بعض الأمثلة لما يمكن أن يكون عليه محتوى برنامج تدريب الزملاء :

1. مفهوم تدريب الزملاء :كالتعريف بخصائصه وميزاته .
2. مكونات أسلوب تدريب الزملاء: مثل الاجتماع القبلي والمشاهدة والاجتماع البعدي.
3. الملاحظة وأدواتها.
4. مهارات الاتصال.
5. التغذية الراجعة.
6. الممارسة التأملية.

رابعا: تقويم البرنامج تقويما مرحليا وبعد انتهاء البرنامج، وذلك للتعرف على أثر البرنامج على المعلمين والطلاب والبيئة المدرسية . وكذلك التعرف على آراء واتجاهات المعلمين نحو هذا النوع من النمو المهني ، بالإضافة إلى التعرف على عوائق تطبيق هذا الأسلوب لتلافيها في المرات القادمة .

الخلاصة أن تدريب الزملاء نشاط يتم بين زملاء المهنة من أجل التطوير وليس من أجل الحكم على المعلم ، فهو فرصة للتعلم الذاتي والزمالة المهنية التي تكسر حاجز العزلة بين المعلمين . ومن أجل تفعيل هذا الأسلوب وتحقيق الأهداف المرجوة منه قدمت هذه الدراسة تصورا لآليات تنفيذه .

نظام التدريس (أساليب / نظم)

نظام التدريس:

نظام التدريس نظام شامل ، يتكون من أجزاء مترابطة ، شأنه في ذلك شأن أي نظام آخر ، وعليه فإن عملية التدريس تتم وفق خطة مرسومة محورها الأساس:

استراتيجية ، وطريقة وأسلوب ، يحرص المعلم دوما على وضع وبناء استراتيجيته التدريسية وتنفيذ طريقته بأسلوبه الخاص ، فيركز البعض منهم على تلك الإجراءات المجردة المتعلقة بالاستراتيجية والطريقة والأسلوب ويتعامل معها على أنها هي الأدوات الرئيسية لتنفيذ العملية التدريسية فيبني فلسفته التعليمية على هذا الأساس.

هذا النوع من التفكير يجعل المعلم يمارس سلوكا أنانيا في التدريس فيركز على ذاته على أنه المحور الأساس للعملية التدريسية وبالتالي يرتكب خطأ فادحا في فهم الهدف الأساس للتعليم .

يفترض أن تبنى الفلسفة التدريسية حول المتعلم لا المعلم فهو الهدف والمعلم أداة من أدوات تحقيق أهداف التدريس وأهداف المدرسة إن المعلم الذي يؤمن أن الطالب هو المحور الأساس سيكون معلما محترفا وناجحا فحين يكون تفكيره بهذا الشكل فلن يهمل العوامل المؤثرة على العملية التدريسية ، وهذا سيجعله يفكر في الطالب ما الذي يريده؟ ما هي طبيعته؟ كيف هي الظروف المتعلقة به سيفكر أيضا بالظروف البيئية المحيطة من مبنى وغرفة دراسة وطبيعة مجتمع وجغرافية المنطقة ومعتقدات السكان ، سيفكر أيضا بذاته كمنفذ وليس كهدف فيراقب تصرفاته وألفاظه واتجاهاته وأسلوب أدائه.

إن أفضل تخطيط يقوم به المعلم ما يفعله استنادا إلى حاجات الطلاب لا رغباته هو ، فالمعلم يجب أن يتمتع بالمرونة الكافية في الطرق والأساليب وثبات في الأهداف

من هنا كان لزاما على المعلم أن يكون على دراية كافية بجميع المؤثرات على تنفيذ الدرس فلا يقتصر تفكيره على مدخلات ومخرجات وعمليات مجردة وتقليدية وخطوات عريضة بل يجب أن يهتم بالعوامل المؤثرة والتفريعات الصغيرة والنقاط المخفية والتي قد تسبب فاقدا في التواصل بين الطالب والمعلم وبالتالي تؤدي إلى سلبية النتائج رغم أن الأدوات الرئيسة جيدة ، وهذا ما يقصد حين يقال أن المعلم المتميز هو من يشاهد العملية التدريسية بشكل متكامل تتكون من أطراف وجهات متنوعة يؤثر بعضها ببعض وليس أسلوبا تقليديا مجزأ.

وعلى ضوء ذلك يمكن وصف عملية التدريس على أنها:

نظام أو نسق يتكون من مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها المدرس بقصد مساعدة الطالب على تحقيق أهداف تربوية معينة ، أي أن التدريس نشاط هادف يرمي إلى إحداث تأثير في شخصية الطالب وأنه وسيلة ، أما الغاية فهي التعلم أو تعديل سلوك الطلاب تعديلا يساعد على نموهم المتكامل.

ويستند هذا التصور على مسلمات أهمها:

1. أن التدريس عملية ذات أبعاد ثلاثة تتألف من مدرس وطالب ومادة تعليمية أو خبرة تربوية .
2. أن التدريس سلوك اجتماعي لا ينشأ في فراغ ، وأنه لا بد من وجود تفاعل بين المدرس والطالب وبين الطالب والمادة التعليمية أو الخبرات التربوية ، ومن هنا تظهر أهمية الدقة في اختيار الخبرات التربوية المناسبة وأيضا الدقة في اختيار الطريقة أو الطرق المناسبة .
3. أن التدريس سلوك يمكن ملاحظته وقياسه وبالتالي يمكن ضبطه وتقويمه وتحسينه.
4. أن التدريس يشتمل على بعد إنساني يتمثل في التفاعل بين المدرس والطلاب .
5. أن التدريس عملية دينامية فيها حركة وتفاعل وتأثر وتأثير وثقة .

6. أن التدريس عملية اتصال وأن وسيلتها الرئيسة هـي اللغـة ، فيجـب علـى المعلم استخدام لغة ما لتوصيل رسالة معينة إلى مستقبل معين.
7. أن عملية التدريس ليست فقط ما يقوم به المعلم داخل الفصـل ، وإنمـا هـي عملية تتضمن أنشطة كثيرة قبل وأثناء وبعد لقاء المدرس بالتلاميذ.

مراحل عملية التدريس:

تتضمن عملية التدريس مراحل عدة ، يتعذر مفصل إحداها عـن الأخـرى، ويمكن لإيجازها في : (3) أربع مراحل رئيسة، تتمثل فيما يلي:

1ـ الأهداف التعليمية ، وتتضمن:

أ ـ أهداف معرفية.

ب ـ أهداف مهارية .

ج ـ أهداف انفعالية.

2ـ المحتوى التعليمي ، ويتضمن :

أ ـ محتوى معرفي .

ب ـ محتوى مهاري .

ج ـ محتوى انفعالي .

3ـ عمليات وإجراءات التدريس ، وتتضمن :

أ ـ طرق وأساليب تدريسه.

ب ـ مهارات تدريسه.

ج ـ أنشطة و وسائل تعليمية.

4ـ التقويم:

وهو المرحلة الرابعة ، و تأتي في قمة الهرم باعتباره يساير جميع المراحل الرئيسة الأخرى من أهداف ومحتوى وعمليات وأدوات تنفيذية للتدريس، ويسايرها في جميع مراحلها منذ مرحلة التخطيط قبل التدريس حتى مرحلة الانتهاء منه.

وهناك من قسمها إلى ثلاث مراحل رئيسة ، تبعا لتقسيم جاكسون الذي ، يشتمل على :

المرحلة الأولى: وهي مرحلة التخطيط فهي مرحلة النشاط الذهني الذي يهدف إلى تحديد الأهداف واختيار أفضل السبل لتحقيقها، فهي مرحلة خالية من التفاعل لأنها تتم خارج الفصل ، كما أنها تمثل

نشاطا منطقيا مقصودا يبدو فيه الموقف التدريسي على أنه موقف سهل ومنسجم الحلقات.

المرحلة الثانية: تبدأ بمواجهة المعلم لطلابه ، ولذلك فهي مرحلة تفاعل حي، سريعة بأحداثها ، وما كان منطقيا في مرحلة التخطيط يصبح موقفا سيكولوجيا معقدا.

المرحلة الثالثة : وفيها يحاول المعلم أن يقف على مدى تأثيره في الطلاب ، وبالتالي فإنه يكون نظرة دقيقة على مدى فاعلية التدريس ويحاول أن يستفيد بهذه المتابعة في عملية التدريس ، ويجب التأكيد على أمرين هنا : أولها أن هذه المراحل الثلاث متكاملة وأن التقسيم هذا أنما هو بقصد الدراسة والتحليل فقط ، وثانيها أنه إذا بدت مرحلة التنفيذ أو التفاعل على أنها أهم المراحل الثلاث وأكثرها ارتباطا بالتعليم إلا أن مرحلتي والتخطيط والمتابعة لازمتان لنجاح عملية التدريس، فالتخطيط الجيد يعتبر مفتاحا للتدريس الجيد فهو أشبه بالرسم المعماري بالنسبة للمهندس ، يحتوي على إرشادات وتوجيهات وتفصيلات يجب أن لا تترك

للذاكرة أو لمهارة المدرس ، وأما المتابعة فأنها تعطي خطا مستمرا من التعزيز ومن مراقبة اثر التدريس وفاعلية أنشطته.

قواعد التدريس العامة :

التدريس عملية مقصودة بطبيعتها ، حيث (تشير إحدى الفرضيات المهمة المتضمنة في إطار عمل للتدريس إلى أن القرارات التدريسية هي قرارات مقصودة فالواجبات والأنشطة التعليمية لا يتم اختيارها لمجرد المتعة ، وإنما يتم اختيار أو بناء الأنشطة لكونها تخدم الأهداف التدريسية للمعلم ، والتي تحكمها اهتمامات الطلاب وقدراتهم)،.

وفي ضوء ذلك تتمثل قواعد التدريس ، التي يجب أن يلتزم بها المعلم في تدريسه في:

1. التدرج من المحسوس إلى المجرد : ويظهر منها أهمية تربية الحواس وتدريبها وتؤكد هذه القاعدة على أهمية استخدام الوسائل التعليمية والمعينات الحسية في تنفيذ التدريس.
2. التدرج من المعلوم إلى المجهول: أي البدء مما يعلمه الطلاب من خبراتهم السابقة واعتبار هذه الخبرات أساسا تبنى عليه باقي خطوات التدريس من عرض وربط واستنتاج وتطبيق ، ومن خلال ربط هذا المعلوم بالنسبة للتلاميذ بالمجهول الذي سيقوم المدرس بعرضه
3. التدرج من غير المحدود إلى المحدود : وهذه خاصة بنمو بعض المفاهيم ومعانيها عند الطلاب ، فالمفهوم غالبا يكون غير محدود بالنسبة للطالب ، ومحدود بالنسبة لمعلمه ، ولذا يجب على المعلم أن يقوم بتحليل هذه المفاهيم المجردة إلى عناصرها الأولية حتى يستوعبها الطالب ، ويتطلب هذا بعض المهارات من المعلم مثل: المقارنة والموازنة والملاحظة والتنسيق ثم القيام بعملية التشويق للطلاب عند تناول المفهوم.
4. التدرج من البسيط إلى المركب: وفيها نجد أن ما يعتبره المعلم بسيطا قد يكون صعبا لدى الطالب ، ولذا يجب أن يقف المعلم قبل البدء في عملية التدريس

وأثناء إعداده لخطة الدرس على كل ما يرى أنه سهل بسيط بالنسبة للطلاب ويكـون مرتبطـا بموضـوع الـدرس ، ويجعـل ذلـك أساسـا لتنفيـذ عملية التدريس، ويتطلب ذلك من المعلم معرفة خصائص الطلاب الفعلية وأطوار نموهم.

5. التدرج من السهل إلى الصعب: وهي قاعـدة تـدريس هامـة ، ترتكـز علـى معرفـة المعلـم وإلمامـه باهتمامـات طلابـه وميـولهم ، والمعلومـات البسـيطة المتداولة بينهم ثم التدرج من هذا المخزون البسيط إلى الصعب المغلق.
6. التدرج من الأمثلة إلى القاعدة : وذلك عن طريـق اسـتقراء المعلومـات مـع الطلاب والوصول بهم إلى القاعدة ، فعند تدريس قاعدة حسـابية أو علميـة أو لغوية يجب أن تعطى الأمثلة المتعددة للطلاب حتى يصل المعلـم بهـم إلى المفهوم العام أو القاعدة .
7. التدرج من العموميـات إلى الجزئيـات : وهـذه خاصـة باسـتنتاج الجزئيـات والأمثلة من المفاهيم المجردة أو التعميمات ، وغالبا تستخدم هذه القاعدة مع القاعدة التي تسبقها في المقررات العليمة أكثر منها في المواد الأدبية.

مفهوم التدريس :

إن عملية التدريس سلسلة منظمة من الأفعـال يـديرها المعلـم ويسـهم فيها المتعلمون نظريا وعمليا ليتحقق لهم التعليم ويعنى ذلـك أن المهمـة الأساسـية للتدريس تتمثل في :

- إيجاد الطرق لمساعدة الطلاب على التعليم والنمو .
- تصـميم الخبرات التربوية لإكسابه المعلومـات أو تنميـة المهـارات أو فهم الموقف .
- تمكين الطلاب من الاستمتاع باكتساب الخبرات من خلال الأنشطة التي يقومون بها.

ويمكن النظر إلى عملية التدريس على أنها عملية تنسيق بين مجموعة من الإجراءات والأفعال يقوم بها المعلم ويشترك فيها الطلاب بهدف تحقيق مطالب النمو المتكامل للطلاب نموا يساير متطلبات العصر وتنمية المجتمع.

والتدريس لا يقتصر على إعطاء معلومات للطلاب خلال فترة محددة ، بل يتكون من عدد من المتغيرات ، التي لخصها بيدل ودانكن (BIDDLE&DUNKIN) فيما يلي:

- متغيرات تنبؤية وتتمثل في المعلم (خصائصه ـ برنامج إعداده ـ خبراته ـ سماته الشخصية)
- متغيرات البيئة التعليمية مثل الطالب (خصائصه ـ قدراته ـ استعداداته ـ اتجاهاته ـ مستواه الاقتصادي والاجتماعي وحجم الفصل والبيئة التعليمية داخله)
- متغيرات العمليات ، وأهمها سلوك المعلم داخل الفصل ، وسلوك الطالب أيضا ، والتفاعل بينهما ، والمتغيرات السلوكية التي يمكن ملاحظتها على الطلاب.
- متغيرات المخرجات والنواتج : والتي تتمثل في النمو الفوري للطالب واتجاهاته نحو المادة الدراسية ، ونمو مهارات أخرى لديه ، كما تتمثل أيضا في التأثيرات طويلة المدى على الطلاب ، مثل كونه راشدا ، ومدى نمو المهارات المهنية والوظيفية لدية .

ويبدو من ذلك تأثرها بأسلوب النظم ، ويقصد بالنظام نسق من العلاقات والتفاعلات لعدد من العناصر والمكونات التي تعمل جميعا في تآزر تام لتحقيق أهداف محددة.

ويتضمن النظام الجوانب الرئيسة التالية:

1. المدخلات (input) مجموعة من العناصر أو الإجراءات أو المكونات.

2. العمليات (PROCESS) التي تعمل وتترابط وتتفاعل.
3. المخرجات (OUTPUT) لأجل تحقيق هدف مشترك .

ويأتي هذا النظام من المنظور التقني حيث أنه في عصر التقنية لا بد أن يتأثر التدريس بالتطور التقني المتمثل في التحولات التي حدثت في الإنتاجين الصناعي والزراعي ، ولا بد أن يتأثر التدريس أيضا بما رافق هذه التحولات من تقدم التقنية وهيمنتها ، وانتشار وسائل الاتصال وميكنة جميع مرافق الحياة ، ولقد أثر التطور التقني على تغيير المفاهيم التربوية وأصبح التدريس نشاطا تقنيا .

والنموذج التقني للتدريس أستلهم من المنظور الصناعي والذي واكب التطور التقني الذي عرفته الدول الصناعية، وإن إصلاح التعليم يمكن أن يستفيد كثيرا من مجالات الصناعة والمجالات العسكرية ، وذلك من خلال المفاهيم التي أثبتت نجاحها ، مثل مفهوم (الاستراتيجية ـ المحاسبية ـ التعليم المؤسس على الكفايات والإدارة بالأهداف والبرمجة وغيرها) .

وهناك من يرى : أن غاية التدريس أرحب وأوسع وأكبر مما يصبو اليه التعليم ويحاول تحقيقه ، فالتدريس يعني التربية بمعناها الواسع بمعنى أن هدف التدريس لا يقتصر على مجرد معلومات تلقى ومعارف تكتسب ، مثلما الحال بالنسبة للتعليم الذي يملأ العقل بشتى ألوان المعرفة ، وإنما التدريس هو إعداد الفرد للحياة ، فمن خلال عملية التدريس ، تتم تربية العقل ، والشخصية ، والخلق ، والوجدان والضمير . باختصار ، فإن غاية التدريس تتمثل في جعل الفرد عضوا عاملا وكاملا في مجتمعه ، تعويده على الاعتماد على نفسه ، وذلك من خلال تنمية ملكاته العقلية والذهنية ، وتقوية إرادته والاهتمام بصحته الجسمية والعقلية والنفسية ، وإكسابه مقومات الخلق القويم ، والاستمتاع بالحياة.

ومما سبق فإن التدريس عبارة عن: نشاط مهني يتم إنجازه من خلال ثلاث عمليات رئيسة : هي التخطيط والتنفيذ والتقويم ، ويستهدف مساعدة الطلاب على التعلم ، وهذا النشاط قابل للتحليل والملاحظة والحكم على جودته ، ومن ثم تحسينه.

ولتعميق فهم هذا المعنى نقول أن للتدريس الخصائص التالية:

- **الخاصية الأولى** : التدريس نشاط مهني متخصص قصدي ، بمعنى أنه عمل هادف تحترفه فئة معينة من الناس هم المعلمون وهم الأشخاص المكلفون من المجتمع بمسؤولية تعليم الطلاب في أحدى مؤسسات التعليم (مدرسة ، معهد ، كلية ، الخ) بقصد تحقيق أهداف تعليمية تدريسية معينة ، ولكونه نشاطا مهنا فإنه يتطلب أن يكون لدى هؤلاء المعلمين الكفايات التدريسية TEACHING COMPETENCIES ، وهي مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة للمعلم للنجاح في أداء مهنة التدريس ، كذلك أن يتم إعدادهم لممارسة المهنة من خلال عملية التأهيل المهني ، وهي العملية التي يتم بموجبها تقديم مناهج أو دراسات أو برامج خاصة داخل كليات ومعاهد إعداد المعلمين ، بغية إكسابهم الكفايات التدريسية ، ومن ثم يحصلون على إجازة (شهادة ، رخصة) لممارسة تلك المهنة .
- **الخاصية الثانية**: يتم إنجاز ذلك النشاط من قبل المعلم من خلال ثلاث عمليات أساسية مترابطة هي:

1. عملية التخطيط planning process وبمقتضاها يضع المعلم خطط التدريس مسبقا ، وتشمل : المادة الدراسية ، خطط تدريس الوحدات الدراسية ، خطط تدريس الدروس اليومية .

   عملية التنفيذ the implementing (execution)process وفيها يقوم المعلم بمحاولة تطبيق خطة التدريس واقعيا في الصف الدراسي من خلال تفاعله واتصاله وتواصله الإنساني مع طلابه وتهيئة بيئة التعليم المادية والاجتماعية لتحقيق الأهداف المرجوة من التدريس ، ومن خلال قيامه بإجراءات تدريسية معينة .
2. عملية التقويم evaluation process وتتضمن حكم المعلم على ندى نجاح خطة التدريس في تحقيق الأهداف المرجوة من التدريس ، ومن

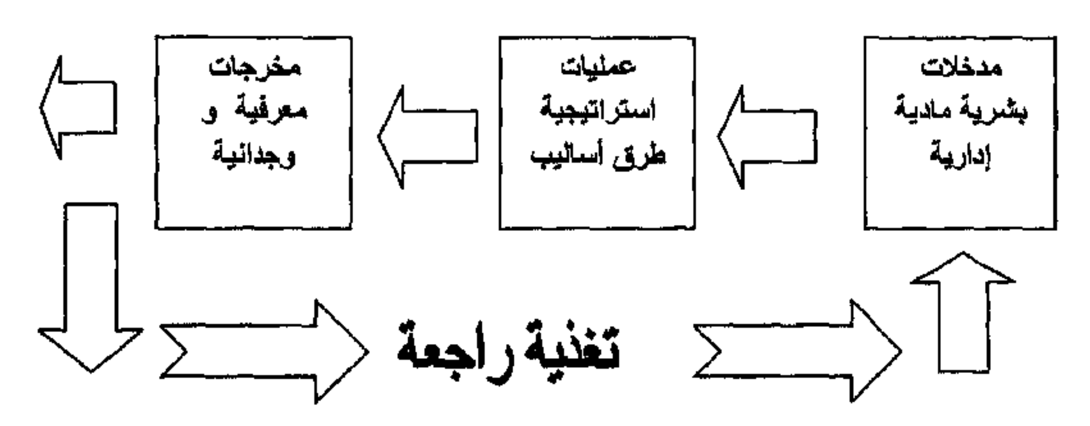
ثم إعادة النظر في خطط التدريس ، وفي طريقة تنفيذ التدريس إذا تطلب الأمر ذلك .

- **الخاصية الثالثة** : الغرض الأساسي من التدريس مساعدة الطلاب على التعلم ، بغية تحقيق أهداف معينة وليس مجرد تلقين المعرفة للطلاب.
- **الخاصية الرابعة** : يمكن تحليل النشاط التدريسي الكلي إلى عدد من مكوناته الجزئية القابلة للملاحظة المنظمة ومن ثم الحكم على جودته بالاستعانة بأدوات ومقاييس خاصة ، أي أن النشاط التدريسي يمكن تقويمه ومن ثم تحسينه إن تطلب الأمر ذلك من خلال برامج تدريبية خاصة .

وهناك من يرى : إن النظرة الحديثة إلى التدريس تعتبره وسائل لتنظيم المجال الخارجي الذي يحيط بالمتعلم كي ينشط ويغير من سلوكه ، إذا فهمنا من السلوك معناه الواسع الذي يشمل المعرفة والوجدان والأداء ، والأساس الذي تقوم عليه هذه النظرية هو أن التعليم يحدث نتيجة للتفاعل بين المتعلم والظروف الخارجية ، وأن دور المعلم هو تهيئة هذه الظروف ، بحيث يستجيب لها المتعلم ويتفاعل معها ، وتتميز هذه النظرة بأنها تنوع أهداف التعليم ولا تقصرها على المعلومات ، وتعتبر المعرفة البشرية متجددة باستمرار ، وتجعل دور المعلم إيجابيا في الكشف والتحصيل، وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين ، وهي فوق هذا توسع مجال عمل المعلم من حيث اختيار المادة التي يقدمها ، والأسلوب الذي يتبعه في التقويم، والوسائل التي يستعين بها في ذلك ، وخلاصة ذلك ينبغي النظر للتدريس على أنه جزء متكامل من موقف تعليمي يشمل المتعلم وقدراته وحاجاته ، والأهداف التي ينشدها المعلم من المادة العلمية ، والأساليب التي تتبع في تنظيم المجال للتعلم ، فالتدريس بهذا الاعتبار : **نشاط مقصود يهدف إلى ترجمة الهدف التعليمي إلى موقف وإلى خبرة يتفاعل معها الطالب ويكتسب من نتائجها السلوك المنشود و حتى يتم ربط الطالب بالخبرة التعليمية (محتوى المنهج) يتوصل المعلم بطرق**

واستراتيجيات تدريس ويستعمل وسائل تعليمية تزيد من فاعلية تلك الطرق والاستراتيجيات.

والشكل الآتي يوضح تلك المنظومة (11)



التربية والتدريس:

يقوم التدريس على ثلاثة محاور رئيسة هي: (12) (القيم ، المعارف المهارات) والخلل القائم في النظام التدريسي هو التركيز على جانب المعلومات (المعارف) وإهمال الجانب القيمي والجانب المهاري ، يجب على المعلم أن يدرك أن المعارف جزء مهم من العملية التعليمية ، أو العملية التدريسية لكنها ليست غاية بذاتها ، فإذا لم تعدل المعلومة سلوكا ظاهريا أو داخليا لدى الطالب فهي معلومة غير مفيدة ، فالطالب الذي يحفظ مساحة السعودية ، ومساحة مصر ، ومساحة المغرب كأرقام جامدة لن يستفيد منها ، لكن حين يستطيع الطالب مقارنة هذه الأرقام والخروج ومعرفة أثر هذه الأرقام والمساحات ، وبالتالي تبني أفكار واتجاهات جديدة هنا يكون تم تعديل سلوك لدى الطالب وبالتالي تحول الرقم الجامد إلى معلومة مفيدة ، والطالب الذي يدرس تاريخ الدولة الإسلامية بقادتها وعلمائها إذا لم يتأثر بالسلوك الإيجابي لهؤلاء القادة وإذا لم يخرج بتصوره الخاص عن آلية قيام وانتهاء الدول فالمعلومة لا تعني شيئا مفيدا بالنسبة له ، وجانب المهارات مهم جدا وليست المهارات الجسدية فقط ، بل المهارات العقلية والمهارات

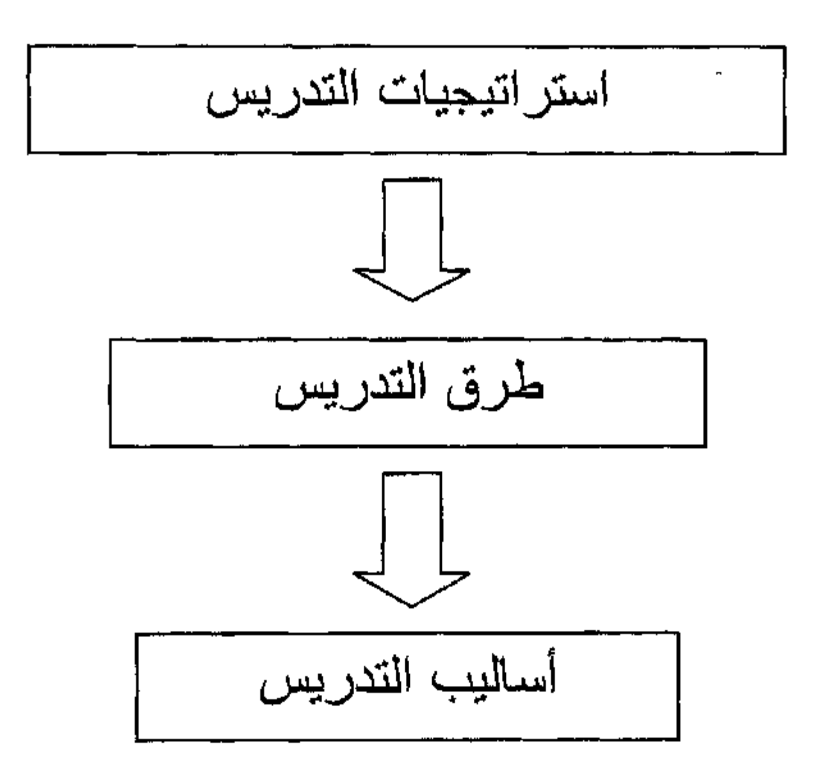
التفكيرية كلها لا بد أن يركز عليها المعلم ، ويحرص على تعليمها للطالب وتعويده عليها ، فإذا نمت المهارات الحركية و التفكيرية للطالب بشكل سليم وكاف فإنه سيحصل على المعرفة من مصادر متنوعة ومتعددة وبالتالي يكون التعليم ذا فاعلية أكثر والاحتفاظ يكون بشكل أكبر

استراتيجيات وطرق وأساليب التدريس:

من الملاحظ أن هناك تداخل فيما بين الاستراتيجيات والطرق والأساليب ، ومن المختصين لا يرى في ذلك بأسا ، فهي تؤدي لمفهوم واحد ، وهو المقصود في التدريس ولكن يرى البعض الآخر أنه : يوجد خلط واضح في بعض الكتابات التربوية بين المفاهيم الثلاثة ، فالبعض يستخدمها كمترادفات لها نفس الدلالة والبعض يخلط بين الأسلوب والطريقة والإستراتيجية ، وفي اللغة العربية ، الاختلاف في المبنى يستلزم اختلاف في المعنى فالاستراتيجية ليست هي الطريقة ولا الأسلوب فالاستراتيجية أشمل من الطريقة والطريقة أوسع من الأسلوب ، ويمكن تحديد الفرق بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب في أن استراتيجية التدريس أشمل من الطريقة ، فالاستراتيجية هي التي تختار الطريقة الملائمة مع مختلف الظروف والمتغيرات في الموقف التدريسي ، أما الطريقة فإنها بالمقابل أوسع من الأسلوب .

إذا فطريقة التدريس هي وسيلة الاتصال التي يستخدمها العلم من أجل إيصال أهداف الدرس إلى طلابه ، أما أسلوب التدريس فهو الكيفية التي يتناول بها المعلم الطريقة (طريقة التدريس) ، والاستراتيجية هي خطة واسعة وعريضة للتدريس ، فالطريقة أشمل من الأسلوب ولها خصائص مختلفة ، والاستراتيجية مفهوم أشمل من الاثنين فالاستراتيجية يتم انتقاؤها تبعا لمتغيرات معينة وهي بالتالي توجه اختيار الطريقة المناسبة ، والتي بدورها تحدد أسلوب التدريس الأمثل ، والذي يتم انتقاؤه وفقا لعوامل معينة .

والشكل الآتي يوضح تلك الفروق (13)



أساليب وطرق التدريس :

يشير الواقع على أن أساليب وطرق التدريس توجد بينها جوانب مشتركة وليست كل واحدة بمعزل عن الأخرى ، ويمكن تقسيم أساليب وطرق التعليم في : ثلاث مجموعات ، وعلى النحو الآتي :

1. مجموعة العرض : حيث يقوم بالعمل المعلم منفردا في أغلب الأحيان ، أو يشترك معه الطلاب في أضيق الحدود .

وتتضمن هذه المجموعة أسلوبين هما:

1) المحاضرة

2) المناقشة

2. مجموعة الاكتشاف : حيث يقوم بالعمل الطلاب تحت أشراف وتوجيه المعلم.

وتتضمن هذه المجموعة الأساليب الآتية:

1) التعلم بالاكتشاف.

2) التعلم بأسلوب حل المشكلات.

3) الدروس العملية .

4) العروض والمشاهدات.

3. مجموعة التعلم الذاتي : حيث يقوم بالعمل الطلاب ، ولا يتدخل المعلم إلا في أضيق الحدود لتوضيح أمور بعينها .

وتتضمن هذه المجموعة الأساليب الآتية:

1) التعليم البرنامجي.

2) التعليم بالمختبر اللغوي .

3) التعليم بالحاسب الآلي.

4) التعليم بالوسائل السمعية والبصرية .

5) التعليم بالحقائب التعليمية.

6) التعليم من أجل الكفاية .

7) التعليم المفتوح.

8) التعليم من مركز مصادر المعلومات.

9) التعليم لحد الإتقان.

ونظر لكثرة وتنوع طرق التدريس ، فقد ظهرت تقسيمات متعددة منها ، أهمها وأشملها تقسيمها حسب العصر الذي ظهرت فيه إلى قسمين رئيسين ، **هما:** طرق التدريس القديمة ، وطرق التدريس الحديثة .

الطريقة الأولى (طرق التدريس القديمة):

وتشتمل على:

أ ـ الطريقة الإلقائية .

وتشتمل على :

- أسلوب المحاضرة.
- أسلوب الأسئلة.
- أسلوب التحفيظ والتسميع.
- أسلوب الإملاء والاستملاء.
- أسلوب القراءة والشرح.
- أسلوب المناظرة.

ب ـ الطريقة القياسية .

وهي الطريقة التي استخدمها سقراط مع طلابه من أجل الوصول بهم إلى الحقائق الجزئية من خلال الحقائق الكلية.

ج ـ الطريقة الاستقرائية.

وهي الطريقة التي تعتمد على الانتقال من الجزء إلى الكل ، وفيها تعرض الأسئلة أو النماذج وتفحص وتقارن ثم تستنبط القاعدة.

الطريقة الثانية (طرق التدريس الحديثة) :

وتشتمل على :

1. طريقة المناقشة .

2. طريقة التعلم التعاوني.
3. طريقة التعلم الذاتي ، وتشتمل على أنواع منها:
   - التعليم المبرمج.
   - الحقائب التعليمية.
   - التعليم باستخدام الحاسوب.
4. أسلوب حل المشكلات .
5. أسلوب تمثيل الأدوار.

تصنيف طرق التدريس :

هناك أسس متعددة لتصنيف طرق التدريس ، فقد تصنف على أساس اهتمامها بنشاط المتعلم إلى **ثلاث فئات** :

1) طرق تركز على نشاط المتعلم : كطريقة حل المشكلات المشروع .

2) طرق تهمل نشاط المتعلم : كطريقة الإلقاء المحاضرة .

3) طرق تركز جزئيا على نشاط المتعلم : كطريقة المناقشة.

وقد تصنف طرائق التدريس على أساس عدد المتعلمين إلى فئتين :

1) طرق التدريس الجمعي : مثل طرق الإلقاء وحل المشكلات والمناقشة والتعليم التعاوني .
2) طرق التدريس الفردي : مثل التعليم المبرمج ، أو التعليم بالحاسبات الآلية.

كما أن هناك من يصنفها وفقا للدور الذي يلعبه المعلم والطالب إلى:

1) طرق تدريس تركز على دور المعلم في التدريس مثل طريقة المحاضرة .
2) طرق تدريس تركز على النشاط الذاتي للطالب مثل طرق التعلم الذاتي.

3) طرق تدريس تركز على دور المعلم والطالب معا مثل طريقة المناقشة أو الحوار طرقة الاكتشاف الموجه ، الطريقة الاستقرائية ، طريقة حل المشكلات.

أو وفقا لعدد المتعلمين إلى :

1) طرق التدريس الجمعي مثل طريقة المحاضرة ، طريقة حل المشكلات.
2) طرق التدريس الفردي أو المفرد مثل التعليم بمساعدة الحاسوب ، التوجيه السمعي التوجيه المرئي ، التعليم الموصوف للفرد ، التعلم الإتقاني ، التعليم المبرمج ، التعليم الشخصي ، التعليم التعاوني ، الحقائب التعليمية ، الوحدات التعليمية الصغيرة (النماذج التعليمية).

كما يمكن تصنيف طرائق التدريس على أساس نوع الاحتكاك بين المعلم والمتعلم إلى ما يلي:

1) طرق تدريس مباشرة : يرى فيها المعلم طلابه ويتعامل معهم وجها لوجه ، كطرق الإلقاء والمناقشة والدروس العملية .
2) طرق تدريس غير مباشرة : لا يرى فيها المعلم طلابه ، كأن يتم التدريس مثلا عن طريق الدائرة التلفزيونية المغلقة أو المفتوحة ، كما في التعليم عن طريق برامج التلفزيون المعتادة أو أشرطة الفيديو أو الإذاعة الموجهة لفئة معينة من المتعلمين كالبرامج الإذاعية لمحو الأمية .

وهكذا يتم تصنيف طرائق التدريس في ضوء أسس عديدة ، وسيتم تصنيفها هنا ، على أساس مدى استخدام المعلمين لها إلى قسمين هما:

1) طرق تدريس عامة : يستخدمها جميع المعلمين بغض النظر عن تخصصاتهم ، وأهم تلك الطرق :
   - طريقة الإلقاء.
   - طريقة المناقشة.
   - طريقة هر بارت.

- طريقة حل المشكلات.
- طريقة العرض العملي.

2) طرق تدريس خاصة : يستخدمها معلمو كل تخصص بذاته .

كما أن هناك نماذج من طرق التدريس تتمثل في :

- الطريقة الاستنتاجية .
- الطريقة الاستقرائية.
- طريقة حل المشكلات.
- الطريقة القصصية .
- الطريقة الوصفية.
- طريقة المناقشة.
- طريقة المقارنة والربط.
- طريقة لعب الدور.
- طريقة المشروع.
- الطريقة الاستقصائية.
- طريقة دراسة الحالة.
- طريقة العصف الذهني.
- طريقة الألعاب التربوية.
- طريقة التعلم التعاوني .
- طريقة الإلقاء.
- الطريقة السقراطية.
- طريقة المحاضرة.
- تفريد التعليم "التعلم الفردي" ، ويأخذ عدة أشكال منها:

أ ـ صحف الأعمال.

ب ـ الرزم "الحقائب التعليمية"

التعليم المبرمج ، وهو من أكثر صور التعلم أو التعليم الفردي تقدما، وفكرته الرئيسة تقوم على أساس التعليم الذاتي عن طريق الآلة ، ويأخذ شكلان هما :

البرمجة الخطية .

البرمجة التفريعية .

استخدام الحاسب في التدريس .

معايير اختيار طريقة التدريس :

يوجد عدة معايير أساسية يستوجب الأخذ بها عند اختيار طريقة التدريس المناسبة للدرس وللطلاب ، تتمثل في :

1. ملائمة الطريقة لأهداف الدرس : ويعني هذا أن يختار المعلم الطريقة المناسبة في ضوء الأهداف التعليمية المحددة للدرس ، فعلى سبيل المثال عندما يكون الهدف هو تعليم حقائق ومعارف ، قد يستخدم المعلم طريقة الإلقاء المباشر لتحقيق هذا الهدف، أما إذا كان الهدف هو تنمية مهارة حل المشكلات ، فقد يستخدم طريقة حل المشكلات أو الاكتشاف الموجه.
2. مناسبة الطريقة للمحتوى الدراسي : بما أن طريقة التدريس مرتبطة بالأهداف المراد تحقيقها ، فإنها بالتالي ينبغي أن ترتبط بالمحتوى وطبيعة المادة الدراسية وأسلوب تنظيمها ، ذلك لأن لكل مادة دراسية طبيعة خاصة تفرض على المعلم اختيار طريقة أو طرق معينة لتدريسها ، فهناك مواد يغلب عليها الطابع النظري ، وأخرى يغلب عليها الطابع العملي أو التجريبي .
3. ملائمة الطريقة لمستوى المتعلمين : أي أن يخضع اختيار المعلم للطريقة المناسبة لمدى وعيه بالمتعلمين من حيث خبراتهم السابقة بموضوع الدرس ، واتجاهاتهم نحو المادة وحاجاتهم ، وما بينهم من فروق فردية ، كما يعتمد

هذا الاختيار على مدى إلمام المعلم بالعمليات العقلية التي يقوم بها المتعلمين أثناء التعلم .

4. تشرك المتعلمين في الدرس: ويقصد بهذا أن يكون المتعلم إيجابيا ، عن طريق إشراكه في الموقف التعليمي ، واستثارة تفكيره باستمرار ، والبعد عن الرتابة التي تؤدي لإلى انصرافه عن الدرس ، وخلق المواقف التي تتصل بحياته فيجد نفسه مدفوعا لحلها.
5. الاقتصاد في الوقت والجهد: ويعنى ذلك أنه كلما حققت طريقة التدريس أكثر من هدف من أهداف التعلم في وقت قصير وبجهد معقول ، وبتكلفة أقل ، مع توافر عنصري الفعالية والإثارة كانت أولى بالاختيار والاستخدام.

بعض طرق التدريس:

مما سبق عرضه يظهر ، تعدد طرق وأساليب التدريس ، ومدى الاختلاف في تقسيماتها ، وإن كنت أفضل التقسيم الذي يأخذ بعدين أثنين هما **الطرق القديمة والطرق الحديثة** ، لشموليتها ، وتنوعها .

ونظرا لصعوبة تعريف كل واحدة منها ومزاياها وعيوبها ، وتوقيت استخدامها إلى غير ذلك ، مما لا يسع المجال لكل ذلك فسيتم بإذن الله تعالى العرض عن أربع طرق من طرق التدريس ، وفق ما يلي:

التعليم المبرمج:

يرى كثرا من الباحثين أن نظريات علم النفس التربوي ، خاصة النظريات السلوكية قد لعبت دورا كبيرا في ظهور التعليم المبرمج ، خاصة نظرية الاشتراط الكلاسيكي (لبافلوف) ، التي توضح القوانين الآتية:

التعزيز.

الانطفاء.

التعميم.

التمييز.

ونظرية الاشتراط الإجرائي للعالم الأمريكي (بورهس فردريك سكنر) ، التي ترتكز على المبادئ التالية:

- مبدأ التعزيز.
- أن السلوك يتعدل بنتائجه (تشكيل السلوك)
- التغذية الراجعة.
- تعديل السلوك وحدوث التعلم.

الأسس التي يقوم عليها التعليم المبرمج :

أولا: التحديد الدقيق للسلوك المبدئي للطالب والتحديد الدقيق للأهداف السلوكية ، يعتبر التحديد المبدئي للسلوك ذا أهمية واضحة لواضع البرنامج ، لأنها تساعده على التأكد من احتمال استجابة الطالب بطريقة صحيحة للإطارات القليلة الأولى في البرنامج.

ثانيا: الاهتمام بالاستجابات ، ويتمثل هذا في تحليل المادة التحليلية ، بما فيها من معلومات وخبرات ، إلى عناصر أولية مرتبة بشكل تدريجي ، تتمثل في واستجابات معينة مبنية على السلوك السابق ، وتؤدي إلى سلوك آخر جديد أكثر صعوبة وتعقيدا.

وتنطوي الاستجابات عادة على حدوث فعل يقوم به الطالب إجابة لسؤال، أو تكملة لفراغ ، أو تكملة رسم ، وما شابه ذلك ، فيقوم الطالب بدراسة الإطار وإدراكه وفهمه والإجابة عما يطلب منه.

ثالثا: التعزيز الفوري ، إن إطلاع الطالب على الإجابة هل هي صحيحة أم لا وتعريفة بصحة إجابته يعتبر شكلا من أشكال التعزيز حيث نجد أن المعرفة الفورية للنتائج في التعليم المبرمج تعزز الاستجابات الصحيحة فقط ، وأن الإجابة الخاطئة لا تعزز ، وهكذا فإن احتمال تكرار الاستجابات الصحيحة أو المماثلة أمر وارد.

رابعا: استخدام التلميحات والتلقينات كمثيرات مميزة ، نستخدم التلميحات والتلقينات مثيرات لزيادة احتمال حدوث الاستجابة الصحية مع اضمحلال هذه التلميحات وتلاشيها بالتدريج حتى تنمحي ، ويمكن تقسيم هذه التلقينات إلى : تلقينات شكلية ، وتلقينات معنوية.

خامسا: تشكيل سلوك الطالب بإتباع طريقة الاقترابات المتتالية ، يمكن إتباع طريقة المتتالية للوصول إلى السلوك النهائي المرغوب فيه عن طريقتين هما : التعزيز، والتشكيل ويمكن إيجاز الصور المختلفة لطريقة الاقترابات المتتالية في التعليم المبرمج فيما يلي:

- سلسة الاستجابات .
- التدريب على التعميم .
- التدريب على التمييز .
- تكوين المفهوم واكتسابه وادارکه.

سادسا: زيادة دافعية الطالب نحو التعليم ، هناك بعض العوامل التي تساعد على زيادة دافعية الطالب نحو التعليم باستخدام التعليم المبرمج ومن أهم هذه العوامل ، التغذية الراجعة ، ونجد أن للتغذية الراجعة أثرا واقعيا وجيدا على أداء الطالب في التعليم المبرمج ، فإذا وجد الطالب نفسه قادرا على الاستجابة بطريقة صحيحة باستمرار ، فإن هذا يدفع نحو الوصول إلى السلوك النهائي المرغوب فيه ، وترتبط التغذية الراجعة ارتباطا مباشرا بالتقويم الذاتي المزامن لعملية التعزيز، وهكذا فإن حدوث الاستجابات الصحيحة ، وما يتبعه من تغذية راجعة وتعزيز فوري (مبدأ الثواب والعقاب ، المكافأة والتشجيع) سوف يؤدي إلى دافعية مميزة نحو التعليم .

سابعا: مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب ، تتم دراسة البرامج هنا بطريقة فردية حيث تعطي نسخة من البرنامج لكل طالب ، وعلى كل واحد منهم دراسة البرنامج وفق استعداداته وقدراته ، وعلى معدي البرامج التعليمية تجربتها وتعديلها وتحسينها بحيث يستطيع الطلاب السير فيها حسب سرعتهم وقدراتهم ،

وبهذا يمكن تدريس البرنامج لجميع الطلاب مهما كانت الفروق الفردية بينهم ويحصلون على قدر معين من النجاح.

تعريف التعليم المبرمج :

هناك تعريفات عدة للتعليم المبرمج ، لعل أشملها هو أنه : نوع من التعليم المخطط ، الذي يتم فيه عرض تقسيم المادة الدراسية وما تحتويه من المعلومات ، والحقائق والمهارات التعليمية ، إلى وحدات صغيرة ، وكل منها تشتمل على مجموعة من الخطوات ، حيث تعرض المادة الدراسية على المتعلم الجرعة تلو الأخرى ، وبطريقة يستطيع فيها المتعلم الاستجابة لكل مثير قبل أن يتقدم إلى الأمام ، وهذه الخطوات تعرض للمتعلم عرضا منطقيا ، حيث تتدرج من الخطوات البسيطة إلى الخطوات الأكثر تعقيدا ، كما أن المتعلم لا ينتقل من الخطوة إلى الخطوة التي تليها إلا بعد أن يفهم ويدرك الخطوة السابقة ، حيث يعرف المتعلم مباشرة ، بعد الاستجابة ما إذا كانت إجابته صحيحة أم خاطئة.

بعض المصطلحات في التعليم المبرمج :

1. البرمجة ، وهي تخطيط المواد التعليمية من أجل استخدامها في عملية التعليم والتعلم في آن واحد. والبرمجة تكون في شكل كتاب ، أو آلة تعليمية، أو فيلم أو شريط مسجل بأسلوب خاص ، وتسمى المادة المخططة بالمادة التعليمية المبرمجة ، وهي طريقة تعلم متكاملة ، تجمع بين التعليم والتعلم.
2. الإطار ، ويسمى الخطوة أو البند ، ويعتبر الإطار الوحدة الأساسية التي يتكون منها البرنامج ، وعند صياغة البرنامج تقسم المادة التعليمية إلى وحدات صغيرة جدا يطلق على كل واحدة منها إطارا أو خطوة أو بندا.

   ويتكون الإطار من : المثيرات ، الاستجابة ، الإيحاء ، التعزيز الفوري .
3. الكتاب المبرمج ، كتاب أعد بطريقة التعليم المبرمج ، حيث تعرض المادة التعليمية في شكل خطوات صغيرة (الإطارات) وما يتبعها من تعزيز فوري وتغذية راجعة.

خطوات بناء البرنامج:

يمر البرنامج في خطوات رئيسة تتمثل في :

- اختيار المادة التعليمية .
- تحديد خصائص الطالب.
- تحديد الأهداف التعليمية .
- تحديد المادة التعليمية .
- تقويم البرنامج ، ويشمل التقويم الداخلي للبرنامج ، والتقويم الخارجي.

النقد:

يعتبر التعليم المبرمج أحد التطبيقات التربوية الهامة لنظريات الاشتراط الإجرائي وتعديل السلوك ، ولقد أحدث التعليم المبرمج ردودا فعلية كبرى في مختلف الاتجاهات والميادين ، منها أن كثيرا من النقاد قد عابوا عليه اعتماده على نظريات تم تطبيقها على الحيوانات ، وكذلك خوف الكثير من المعلمين على مراكزهم في مراحل المختلفة ، ولكن نجد أن هذه الابتكار وهذه التطبيقات التي اعتمدها (سكنر) في التعليم المبرمج قد فتحت لنا الباب على مصراعيه لتوالي عملية الاستفادة من علم النفس التجريبي في ميادين التربية والتعليم ، وأن أكبر دليل على ذلك هو انتشار الحاسب الآلي وبرامجه في المدارس المتنوعة ، وكطبيعة أي عمل فإن له مميزات ومحاسن ، كما أن عليه مآخذ تكمن فيما يلي:

مميزات التعليم المبرمج:

- مراعاة الفروق الفردية.
- ارتفاع معدل الاستجابة الصحيحة وانخفاض نسبة الأخطاء .
- التعزيز الفوري.
- التفاعل المستمر والنشاط المتواصل بين الطالب والكتاب المبرمج.
- توفير الوقت والجهد .

- تعدد النوعيات المستفيدة من التعليم المبرمج من متفوق ومتخلف ومعاق وكبير وصغير وصانع ومتدرب ومدني وعسكري ، وغيرهم من الفئات .
- امكانية الاستفادة من البرامج في تعليم الكبار والمناطق الريفية، والتعليم المستمر ، وخدمة المجتمع ، وذلك يتيح الفرصة لجميع الفئات لكي تتحقق الاستفادة من التعليم المبرمج.

نواحي القصور في التعليم المبرمج :

- تحتاج البرامج عند إعدادها وبرمجتها وتجربتها إلى وقت كبير ، وإلى تدريب المبرمجين على ذلك.
- طريقة التعليم المبرمج لا تسمح بدراسة الجوانب العاطفية والوجدانية والاتجاهات والأحاسيس والميول.
- قد يتحول التعليم المبرمج إلى عمل مكيانيكي آلي ، يهتم فيه الطالب بالاستجابة بصورة آلية لكل إطار على حدة ، دون الإحاطة الشاملة للبرنامج قبل الانتهاء منه.
- قد يحصل بعض الطلاب على الإجابات الصحيحة للإطارات من البرنامج دون الوصول إلى حلها بأنفسهم .

العصف الذهني:

ابتكر هذا الأسلوب أليكس أوزبورن A.OSBOREN عام 1938م بقصد تنمية قدرة الأفراد على حل المشكلات بشكل إبداعي من خلال إتاحة الفرصة لهم معا لتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار ـ بشكل تلقائي وسريع وحر ـ التي يمكن بواسطتها حل المشكلة الواحدة ، ومن ثم غربلة الأفكار واختيار الحل المناسب لها،

وفيما بعد تم توظيف هذا الأسلوب في تنمية التفكير الابتكاري لطلاب المدارس والجامعات ، وللعاملين في مجالات متعددة ، ومنها الصناعة والقانون

والدعاية والإعلام والتجارة والتعليم ، وأخيرا تم الأخذ به كأحد أساليب التدريب شائعة الاستخدام في البرامج التدريبية بما فيها برامج إعداد المعلمين.

تعريف أسلوب العصف الذهني:

هو أحد أساليب المناقشة الجماعية التي يشجع بمقتضاه أفراد مجموعة (5 ـ 12) فردا بإشراف رئيس لها على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة المبتكرة بشكل عفوي ، تلقائي حر وفي مناخ مفتوح غير نقدي لا يحد من إطلاق هذه الأفكار التي تخص حلولا لمشكلة معينة مختارة سلفا ، ومن ثم غربلة هذه الأفكار واختيار المناسب منها ويتم ذلك عادة خلال جلسة / عدة جلسات تستغرق الواحدة منها 15 ـ 20 دقيقة (وبمتوسط 30 دقيقة) .

خطوات التدريب بأسلوب العصف الذهني:

4. تختار مجموعة التدريب (وعددها من 5 ـ 10) رئيسا أو مقررا لها يدير الحوار، يفضل أن يكون خبيرا قادر على إيجاد الجو المفتوح للحوار وإثارة الأفكار ويتسم بالفكاهة ، كما تختار المجموعة أمينا للسر يقوم بتسجيل ما يعرض في الجلسة.
5. يتولى الرئيس تعريف أسلوب العصف الذهني عند تطبيقه لأول مرة لبقية أفراد مجموعة التدريب
6. يقوم الرئيس بطرح المشكلة وشرح أبعادها على بقية أفراد المجموعة ويمكن أن يستخدم الوسائل التعليمية المتاحة لهذا الغرض ويسمح لهم بمناقشة المشكلة بإيجاز للتأكد من استيعابهم لها .
7. يذكر الرئيس أعضاء المجموعة بالقواعد الأساسية للعصف الذهني التي عليهم الأخذ بها ـ وقد يكتبها على لوحة تعرض أمام المجموعة ـ .
8. يفتح الرئيس الباب لأفراد المجموعة لطرح أفكارهم حول حل المشكلة ويكتب أمين السر هذه الأفكار على السبورة ، أو غيرها من أدوات العرض، أولا بأول بدون تسجيل أسماء من يطرحها .

9. عند توقف سيل الأفكار يوقف الرئيس الجلسة لمدة دقيقة للتفكير في طرح أفكار جديدة وقراءة الأفكار المطروحة سلفا ، وتأملها ثم يفتح الباب مرة أخرى للأفكار الجديدة للتدفق بحرية وتتم كتابتها أولا بأول ، وفي حالة قلة الأفكار المطروحة فإنه يحاول لاستثارتهم بعبارات أو كلمات تولد لديهم مزيدا من الأفكار ، كما يقدم هو ما لديه من أفكار .
10. بعد طرح الأفكار ، يتم تقييمها بإحدى طريقتين :

- التقييم عن طريق الفريق المصغر ، **في ضوء النقاط التالية :**

- إجراء فحص ومراجعة سريعة لقوائم الأفكار للتأكد\د من عدم إغفال أي من الأفكار الإبداعية.
- تقييم الأفكار على أساس معايير الجدة ، والاصالة والمنفعة ، ومنطقية الحل والتكلفة ، ومدى القبول ، والجدول الزمني للتنفيذ كما أن هناك معايير خاصة تبعا لنوع المشكلة.
- استبعاد الأفكار التي لا تساير المعايير السابقة.
- تصنيف الأفكار المتبقية في رزم مصغرة تشمل كل منها عددا من الأفكار المرتبطة حتى يسهل التعامل معها.
- تجمع أفضل الأفكار في كل رزمة من الرزم السابقة ، يطبق عليها نفس المعايير السابقة مرة ثانية حتى يتم الوصول إلى أفضل الأفكار.

التقييم عن طريق جميع أفراد المجموعة ، حيث يزود كل فرد بقائمة من الأفكار التي تم التوصل إليها عن طريق جلسة العصف الذهني ، يقوم باختيار (10٪) من الأفكار التي يعتبرها أفضل الحلول ثم تسلم لقائد الجلسة ، وهنا تكون الأفكار التي وقع عليها الاختيار من قبل جميع أفراد المجموعة هي الأفكار المميزة في هذه الحالة كما يمكن استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للتوصل إلى هذه النتيجة (ترتيب الأفكار المتميزة).

مزايا أسلوب العصف الذهني

- سهل التطبيق ، فهو لا يحتاج تدريب طويل من قبل مستخدميه في برامج التدريب.
- اقتصادي ، لا يتطلب أكثر من مكان مناسب وسبورة وطباشير وبعض الأوراق والأقلام .
- مسلي ومبهج.
- ينمي التفكير الإبداعي / الابتكاري .
- ينمي عادات التفكير المفيدة .
- ينمي الثقة بالنفس من خلال طرح الفرد آراءه بحرية دون تخوف من نقد الاخرين لها.
- ينمي القدرة على التعبير بحرية.
- يؤدي إلى ظهور أفكار إبداعية لحل المشكلات.

محددات أسلوب العصف الذهني :

قد يؤخذ على هذا الأسلوب أنه يعتمد على قيام الأفراد بطرح أفكارهم لحل المشكلة بسرعة وعفوية ، ومن ثم فإن ذلك قد يحد من فعالية الأفراد للبحث عن حلول أكثر أصالة (ابتكارية) وتميزا بالتالي تكون الحلول عادية ومتواضعة.

الحقائب التعليمية (الرزم التعليمية):

وهي شكل من أشكال التعليم المفرد ، وهي: (23) عبارة عن حافظة أو حقيبة تحتوي على مواد متنوعة من وسائل وكتب ونشاطات وأوراق تهيئ للمتعلم مجالات مختلفة من الخبرة المرئية والحسية ، فهي عبارة عن برنامج محكم التنظيم يقترح سلسلة من النشاطات التعليمية التعلمية ، يتوفر فيها بدائل متنوعة تعمل على تحقيق أهداف تربوية محددة والمعلم هو من يقوم مسبقا بإعداد الحقيبة بمساعدة من المدرسة أو الكلية ، وتعتبر هذه الطريقة من الطرائق المتقدمة جدا في التعليم .

خطوات إعداد الحقيبة التعليمية :

- تحديد الحاجة.
- تحديد الفئة المستهدفة.
- تحديد الأهداف العامة .
- كتابة مقدمة عامة عن محتوى الحقيبة .
- إرشادات عامة للاستخدام ومسوغات وجود الحقيبة .
- صياغة الأهداف صياغة سلوكية .
- الاختبار القبلي ، مع أرفاق نموذج للإجابة.
- اختيار المحتوى التعليمي.
- تحديد النشاطات والخبرات التعليمية والتعلمية ، على أن تكون متنوعة وشاملة وتخدم الأهداف .
- وضع دليل مساعد لكل نشاط تعليمي مع توضيح آلية التنفيذ.
- التقويم للتوثق من مستوى التحصيل (اختبار بعدي) .

كتابة مراجع الوحدة ، وإضافة نشاطات وقراءات إثرائية لموضوعات ذات علاقة لمن يرغب بالاستزادة.

نشأتها وتطورها :

في أواخر الخمسينات من هذا القرن بدأت جهود منهجية أدت إلى ظهور مجموعة من الأساليب التي استطاعت توظيف كثير من الإستراتيجيات التربوية الواعية في تصحيح برامج محددة ذات قدرة كبيرة على تفريد التعليم ، ورغم أن هذه الأساليب تختلف في تصوراتها لكيفية التفريد إلا أنها جميعا تتفق في الهدف الذي تسعى إليه وهو تحقيق تعليم أكثر وفاء بحاجات المتعلم ، وأكثر مراعاة لخصائصه المتميزة ، مما حدا روبرت جليسر Giissar Robart إلى أن يطلق عليها جميعا مصطلح التربية الكيفية ، أي تلك التي تسعى إلى تكييف المواقف التعليمية لتتلاءم مع خصائص كل متعلم ، وقد اتخذت عملية الملاءمة مع خصائص المتعلم ثلاثة أساليب مختلفة :

أولها ما عرف باسم التربية الموجهة للفرد وهو ذلك الأسلوب الذي يعتمد على إعداد برامج توفر بيئة تربوية تتيح للفرد أن يتعلم بالسرعة التي تناسبه وبالطريقة التي تلاءم أسلوبه في التعليم ، وغير ذلك من الخصائص الفردية .

أما الأسلوب الثاني فيشار إليه ببرامج التعليم طبقا للحاجات ، ويتميز هذا الأسلوب بأنه يقدم للمتعلم بدائل "اختبارات" متنوعة من الأنشطة والمواد الدراسية والوسائل قد تكون ملاءمة لبعض الطلاب أكثر من غيرهم

أما الأسلوب الثالث فيعرف بالتعليم المشخص للفرد ، ويتميز بأنه يقدم للمتعلم برامج محددة التنظيم والتتابع ، ثم يترك له حرية التقدم وفق سرعته الخاصة ، فبينما يستطيع بعض الطلاب الانتهاء من دراسة برنامجين أو ثلاثة في الأسبوع الواحد ، قد يمضي غيرهم أسبوعين أو ثلاثة في دراسة برنامج واحد ، وقد انبثقت عن هذه الأساليب تشكيلة متنوعة من البرامج التعليمية ، من أهمها أسلوب الحقائب التعليمية الذي يجمع بخصائصه تقريبا خصائص التشكيلة المتبقية من البرامج التعليمية التي تنسب إلى الأساليب السابقة.

.طريقة المناقشة والحوار:

وهي طريقة تقوم في جوهرها على: (25) الحوار ، وفيها يعتمد المعلم على معارف الطلاب وخبراتهم السابقة ، فيوجه نشاطهم بغية فهم القضية الجديدة مستخدما الأسئلة المتنوعة وإجابات الطلاب لتحقيق أهداف الدرس ، ففيها إثارة للمعارف السابقة ، وتثبيت لمعارف جديدة ، والتأكد من فهم هذا وذاك، وفيها استثارة للنشاط العقلي الفعال للطلاب وتنمية انتباههم وتأكيد تفكيرهم المستقل .

وهي في أحسن صورها اجتماع عدد من العقول حول مشكلة ما ، أو قضية ودراستها دراسة منظمة ، بقصد الوصول إلى حل أو الاهتداء إلى رأي في موضوع القضية ، وللمناقشة عادة رائد بعرض الموضوع وبوجه الجماعة إلى الخط الفكري الذي تسير فيه المناقشة حتى تنتهي إلى الحل المطلوب .

مزاياها:

- الدور الإيجابي لكل عضو من أعضاء الجماعة .
- التدريب على طرق التفكير السليمة .
- ثبات الآثار التعليمية .
- اكتساب روح التعاون والديمقراطية وأساليب العمل الجماعي.
- التفاعل بين المعلم والطالب ، والطلاب بعضهم والبعض الآخر .
- تشمل جميع المناشط التي تؤدي إلى تبادل الآراء والأفكار.

وهي تصلح في جميع المراحل الدراسية ، وتأخذ في الصفوف العليا صورة الجدل وتبادل القضايا والاتفاق حول رأي موحد في أحدى الموضوعات المطروحة للجدل ،ويعتمد نجاحها على تحديد موضوعها بدقة و وضوح بحيث تكشف للطلاب الخطوات المراد إنجازها.

عيوبها:

- عدم صلاحيتها إلا للجماعات الصغيرة .
- تحدد مجالها بالمشكلات والقضايا الخلافية.
- طول الوقت الذي تستغرقه في دراسة الموضوع .
- الافتقار في أكثر الأحيان إلى الرائد المدرب الذي يتيح الفرصة لكل عضو لكي يقدم ما عنده .

ويمكن التغلب على هذه العيوب باختيار الموضوعات التي تسمح طبيعتها بالمناقشة وتتقاسمه الجماعة ، دون أن يستأثر بالقيادة أو يحتكر الحديث أحد ما ، وبالإعداد السابق للمناقشة عن طريق جمع المعلومات المطلوبة ، وتحضير الوثائق اللازمة وتسجيل بعض مناقشات الجماعة ثم إعادتها على أسماعهم مرة أخرى ، ومناقشة نقاط الضعف والقوة في الطريقة التي سارت فيها تلك المناقشات.

أنواعها:

أ) المناقشة التلقينية ، وهي الطريقة التي تؤكد على السؤال والجواب بشكل يقود الطلاب إلى التفكير المستقل ، وتدريب الذاكرة .

ب) المناقشة الإكتشافية الجدلية ، والتي يعتبر الفيلسوف سقراط أول من استخدمها مع طلابه ، فهو لا يعطيهم أجوبة جاهزة ولكنه كان بأسئلة تارة ومعارضته تارة أخرى ، يقودهم ذلك إلى اكتشاف الحلول الصحيحة ، كما أن هدفه لم يكن إعطاء الطلاب المعارف ، وإنما إثارة حب المعرفة لديهم وإكسابهم خبرة في طرق التفكير التي تهديهم إلى الكشف عن الحقائق بأنفسهم والوصول إلى المعرفة الصحيحة ، وقد سمي هذا الشكل التوليدي للمناقشة بالطريقة السقراطية .

ج) المناقشة الجماعية الحرة ، وفيها يجلس مجموعة من الطلاب في شكل حلقة لمناقشة موضوع يهمهم جميعا ، ويحدد قائد الجماعة أبعاد الموضوع وحدوده ، ويوجه المناقشة ، ليتيح أكبر قدر من المشاركة الفعالة ، والتعبير عن وجهات النظر المختلفة دون الخروج عن موضوع المناقشة ويحدد في النهاية الأفكار الهامة التي توصلت لها الجماعة .

د) الندوة ، وهي تتكون من مقرر وعدد من الطلاب لا يزيدون عن ستة يجلسون في نصف دائرة أمام بقية زملاؤهم ويعرض المقرر موضوع المناقشة ويوجهها ، بحيث يوجد توازنا بين المشاركين في عرض وجهة نظرهم في الموضوع ، وبعد انتهاء المناقشة يلخص أهم نقاطها ، ويطلب من بقية الطلاب توجيه الأسئلة التي ثارت في نفوسهم إلى أعضاء الندوة ، وقد يوجه المقرر أسئلة لهم أيضا ، بعدها يقوم بتلخيص نهائي للقضية ونتائج المناقشة.

ه) المناقشة الثنائية ، وفيها يجلس طالبان أمام طلاب الفصل ، ويقوم أحدهما بدور السائل والآخر بدور المجيب ، أو قد يتبادلان الموضوع والتساؤلات المتعلقة به.

و) السمبوزيم، ويتكون من ثلاثة أو أربعة طلاب يناقشون موضوعا معينا أمام باقي زملائهم ، بحيث يناقش كل منهم جانبا واحدا من جوانب الموضوع سبق الاتفاق عليه ، ويقدم المقرر كلا منهم ليعرض جانب الموضوع الذي كلف به.

أسس ومهارات المعلم الناجح

مبادئ وأهداف وأخلاق

يدفع المرء إلى التدريس ميل داخلي تجاه تلك المهنة ، واستعداد فطري يتجلى في امتلاك صفات معينة من مثل قوة الشخصية وجهارة الصوت وفصاحة المنطق ، والبديهة ، وحب التعامل مع الأطفال ومساعدتهم .ثم يأتي الإعداد العلمي التربوي في المعاهد والكليات قبل العمل في التدريس ، والبرامج التدريبية خلاله لتتوج قدراته وتعينه على أداء عمله على الوجه المنشود.

ولابد إذن للمعلم الراغب في النجاح في عمله من الإلمام بمبادئ التعليم وأهدافه وأخلاقه ، وبمجموعة من المهارات التربوية منها التخطيط للدرس ، والإلمام بطرائق التدريس ،وإدارة الصف ، والتعامل مع الطلاب ، وإدارة الحوار والمناقشة ،وطرح الأسئلة ، وبناء الاختبارات ،وغير ذلك حتى يستطيع أن ينجح في مهمته ويوفق في رسالته .

والمعلم الناجح هو من يمر بتلك الخبرات السابقة بوعي وإتقان ، فينطلق من مبادئ صحيحة وأهداف شاملة سليمة ، ويكون دقيقا في تخطيطه وحاذقا لطرائق التدريس الناجحة / ومهارات المعلم الفعالة ، فليست مهمة المعلم الحقيقية إنهاء موضوعات المقرر ، ولكن مهمته في جعلها اكتشافا ممتعا ومحببا لهم .للوصول إلى غاية التعليم السامية في تكوين المسلم الواعي الملم بالمعارف والمهارات والسلوكات البناءة النافع لنفسه ولمجتمعه وللإنسانية جمعاء . وهو ما سنستعرضه فيما يلي ، مستفيدين من وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية .

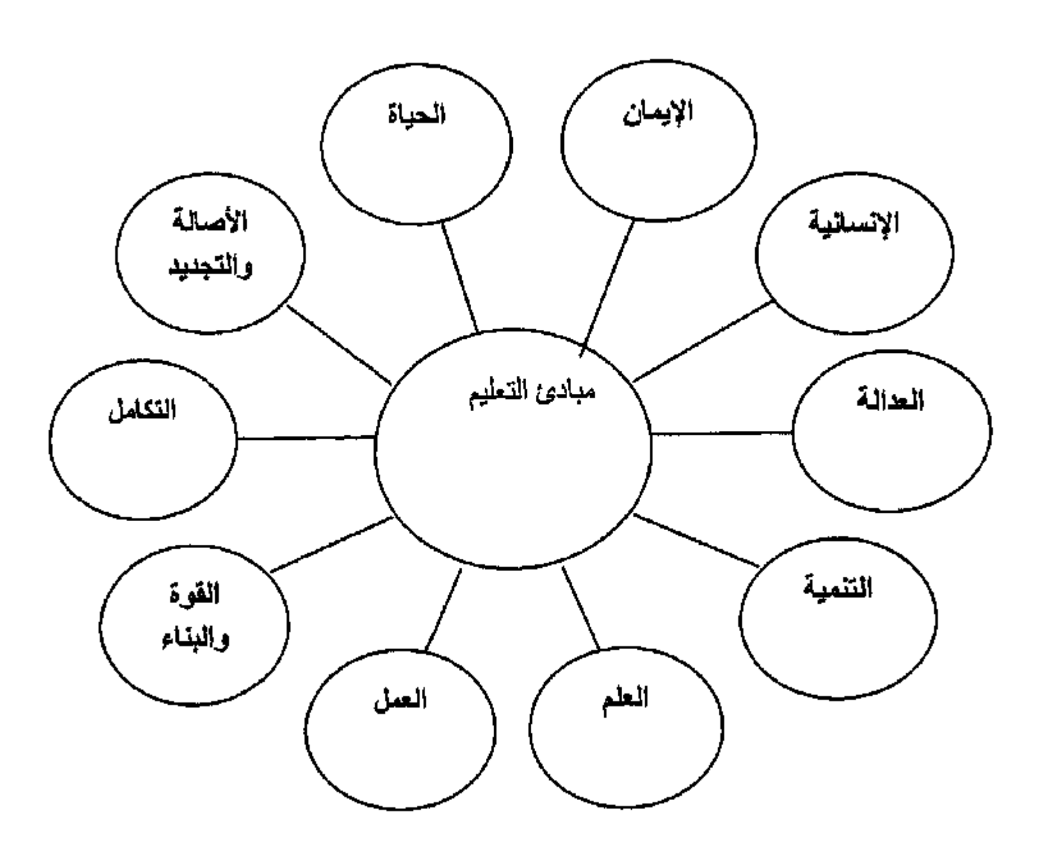
أولا : مبادئ التعليم :

1. **المبدأ الإيماني** : فالتعليم مبني على أساس الإيمان بالله ربا وبالإسلام دينا وبمحمد – صلى الله عليه وسلم- نبيا ورسولا .مما ينعكس أثره في المعلم

،وفي البيئة المدرسية ، وفي الطلاب بما يجعل هذا المبدأ لدى الجميع مطبقا باستمرار.

2. **المبدأ الإنساني** : فتعليمنا يؤكد مكانة الإنسان في الوجود عامة وفي المجتمع خاصة، ويدعو إلى تطوير شخصية المعلم والمتعلم بجميع جوانبها ،والتبصير بالحقوق والواجبات.
3. **العدل وتكافؤ الفرص التعليمية**: فالتعليم متاح لجميع المواطنين ذكورا وإناثا ،أسوياء ومعوقين.
4. **المبدأ التنموي**: فالتعليم مرتبط بالتنمية الشاملة في الثروة البشرية.
5. **المبدأ العلمي** : بالاهتمام بالعلوم الحديثة ،واستيعابها ، والانسجام معها ، والتفاعل الواعي ، والنهوض بحركة التأليف والإنتاج العلمي ، وتطويع العلوم لخدمة الإسلام.
6. **التربية للعمل**: بإعداد المتعلمين لمطالب العمل في المجتمع، وتوفير فرص مواصلة الدراسة ، والنمو السوي ، وتوجيه الطلاب وفق فروقهم الفردية ، والعناية بالمتخلفين دراسيا ، والمعوقين،ورعاية النابغين.
7. **التربية للقوة والبناء**: بالأخذ بأسباب القوة طريقا للخير والبناء.
8. **التربية المتكاملة**:بإدراك أهمية مواصلة التعلم.
9. **الأصالة والتجديد**: بالتمسك بخير أصول الماضي ، وتوليد أصول ملائمة للإسلام،متفتحة على المستقبل.
10. **التربية للحياة** : بإعداد المواطن المؤمن ، وتزويده بالخبرات ليكون عضوا فاعلا في المجتمع.

وغاية التعليم : فهم الإسلام فهما صحيحا متكاملا، وغرس العقيدة الإسلامية ونشرها.وتزويد الطالب بالقيم والتعاليم الإسلامية ، وبالمثل العليا ، وإكسابه المعارف والمهارات المختلفة ، وتنمية الاتجاهات السلوكية البناءة ، وتطوير المجتمع اقتصاديا واجتماعيا وثقافيا ، وتهيئة الفرد ليكون عضوا نافعا في بناء مجتمعه .


الحياة
الإيمان
الأصالة والتجديد
الإنسانية
مبادئ التعليم
التكامل
العدالة
القوة والبناء
التنمية
العمل
العلم

ثانيا أهداف التعليم :

الأهداف الإسلامية : تركز على:

تعريف الفرد بربه ودينه ورسوله-صلى الله عليه وسلم- .

إيجاد التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة .

أساسية العلوم الدينية وتوجيه المعارف والعلوم وجهة إسلامية،

فرضية طلب العلم،إرساء الدعوة إلى الله والنصيحة والخلق والجهاد.

الأهداف الوجدانية :

تنمية الميول والاهتمامات الصحيحة المناسبة لتوجيه طاقات الشباب.

التأكيد على القيم ومنها: ربط العلم بالتنمية ، والتضامن والتكافل الإسلامي .

الأهداف المعرفية : تؤكد على :

استثمار المعرفة في بناء المواطن .

التأكيد على عربية اللغة.

إبراز إسهام أعلام المسلمين في العلوم .

دراسة الكون واكتشافه.

التفكير والأسلوب العلمي: لحل المشكلات ، وتجيع البحث والابتكار.

الأهداف المهارية: بالتأكيد على:

المهارات الوظيفية ، والتعبيرية.

المهارات الحركية والرياضية الصحية .

العناية بالمتخلفين والمعوقين والموهوبين.

ثالثا أخلاق المعلم :

1) التعليم رسالة : المعلم صاحب رسالة يستشعر عظمتها، ويؤمن بأهميتها، ويستصغر كل عقبة دون تبليغها. وهو يعتز بمهنته ويتصور رسالتها باستمرار فينأى عن مواطن الشبهات ، ويحرص على نقاء السيرة وطهارة السريرة ، حفاظا على شرف مهنة التعليم ودفاعا عنه.

2) المعلم مؤمن بتميز هذه الأمة بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر بين الطلاب خاصة والناس عامة بأسلوب اللين في غير ضعف ، والشدة في غير عنف ، يدرك أن الرقيب الحقيقي على سلوكه -بعد الله سبحانه- هو ضميره اليقظ ، وهو مدرك أن تعلمه عبادة ، وتعليمه الناس زكاة ، يرجو مرضاة الله سبحانه . والمعلم قدوة لطلابه ومجتمعه ، مستمسك بالقيم الخلقية ،والمثل العليا .

3) المعلم شريك الوالدين في التربية والتنشئة والتقويم والتعليم،حريص على توطيد أواصر الثقة والمشورة بين البيت والمدرسة .

4) العلاقة بين المعلم وطلابه صورة من علاقة الأب بأبنائه ،تقوم على الرغبة في نفعهم والشفقة عليهم والبر بهم ،أساسها المودة الحانية ،وحارسها الحزم الضروري، وهدفها تحقيق خيري الدنيا والآخرة، وهو يراعي المساواة بين طلابه في عطائه ورقابته وتقويمه لأدائهم .

5) يبذل المعلم جهده في نفع طلابه وتعليمهم وتربيتهم ويدلهم على الخير ويرغبهم فيه ، ويبين لهم الشر ويذودهم عنه ، مدركا أن الخير ما أمر به الله سبحانه أو رسوله عليه الصلاة و السلام ، وأن الشر ما نهي الله أو رسوله عنه .

6) يسعى المعلم إلى ترسيخ الاتفاق والتعاون والتكامل بين طلابه ، كما يسعى دائما إلى إضعاف نقاط الخلاف والقضاء على أسبابها دون إثارة نتائجها.

7) يحرص المعلم على أن يكون في مستوى ثقة المجتمع به بالقيام في مجال معرفته وخبرته بدور المرشد والموجه .وهو صاحب رأي وموقف من قضايا المجتمع

ومشكلاته ، مما يفرض عليه توسيع نطاق ثقافته ، وتنويع مصادرها ، ومتابعة المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية .

8) المعلم في مجال تخصصه طالب علم وباحث عن الحقيقة ،يتزود بالمعرفة،ويقوي إمكاناته المهنية موضوعا وأسلوبا ووسيلة.

تذكر أن :

أهم مبادئ التعليم هو المبدأ الإيماني ثم التعلم للحياة !

أن غاية التعليم فهم الإسلام فهما صحيحا !

أهداف التعليم الأساسية أربعة : الأهداف الإسلامية ،والمعرفية ،والوجدانية، والمهارية !

أن أهم أخلاق المعلم أنه مؤمن صاحب رسالة ، شريك في التربية ، تربطه بالطلاب علاقة الأبوة ...!

المهارات التدريسية

أولا : طرائق التدريس

كنت أسال كثيرا من المعلمين خلال المقابلات الشخصية عن مهمة المعلم الأساسية ؟ وكانت الإجابة التي تقال غالبا : "إيصال المعلومة إلى ذهن الطالب" ومع تقدير هذا الرأي إلا أنه يشكل جزئا من مهمة المعلم ، فلدى المعلم مهمات أخرى إلى جانب ذلك ، ومنها الاهتمام بالقيم والجانب الوجداني ، والعناية بالمهارات الأدائية للطلاب ، ثم أين دور المتعلم نفسه في تلك المقولة التي تركز على دور المعلم فقط ؟

إن أمام المعلم أهدافا محددة لكل درس ، يخدمها قدر معين من محتوى المادة العلمية ، يتم عرضها من خلال نشاطات تعليمية متنوعة يستخدم فيها أساليب عملية متعددة. ولذا فمهمة المعلم تظهر في تحويله التعلم بالنسبة للطلاب إلى اكتشاف للمادة العلمية ، والوصول إلى تحقيق الهدف منها ، ويحدث ذلك غالبا حينما يحذق المعلم طرائق التدريس الفعالة .

تعريف طرائق التدريس :

هي الأساليب العملية التي يستخدمه المعلم مع طلابه في معالجة النشاط التعليمي.

والتدريس عملية كلية ينبغي أن تشمل الإنسان من مختلف جوانب شخصيته الجسمية والعقلية والنفسية . وتقوم على تفعيل دور المتعلم ليصبح متعلما نشطا في تعامل يشبع حاجاته ، ويكسبه الخبرات التي تشكل حصيلة سيستخدمها مستقبلا بعد إعادة تنظيمها لحل مشكلاته ،وتحقيق احتياجاته وطموحاته.

معايير اختيار الطريقة : لا تفاضل بين طريقة وأخرى .ولكن يحدد المناسبة منها ما يلي :

ظروف المتعلمين : سنهم ، عددهم ، الفروق الفردية بينهم.

الموقف التعليمي: طبيعة المادة .الغرض من الدرس . الإمكانات المتاحة.

مميزات الطريقة الجيدة :

1) مناسبتها للمتعلمين: من حيث سنهم ، ومراحل نموهم ، وظروفهم.
2) ترتيبها المنطقي للعرض بمرونة: من المعلوم للمجهول ، ومن السهل للصعب والمحسوس للمعقول، والمباشر لغيره.
3) مراعاتها الأسس النفسية: في العرض المشوق وفق ميول المتعلمين ورغباتهم وقدراتهم واستعداداتهم، وفروقهم الفردية.
4) إشراكها المتعلمين في الدرس: بالأسئلة الإجابة واستثارة التفكير والاهتمام للاكتشاف والتوجه السليم.
5) استنادها على قوانين التعلم: كالتعلم من خلال العمل ، وبالملاحظة،والتجربة الخطأ ، والدافع، والاستعداد...

اتجاهات طرائق التدريس:

هناك ثلاثة اتجاهات للتدريس تختلف في توزيع الأدوار بين عناصر العملية التعليمية. كما يذكر ذلك د إبراهيم الحارثي(تعليم التفكير 1422هـ) :

1) **التدريس التقليدي (نموذج انتقال المعرفة)** : يقوم المعلم بنقل الأفكار والمعلومات إلى الطلاب ،ويقومون بالإصغاء والالتقاط ، وهو الاتجاه المستخدم في المدارس الثانوية في معظم دول العالم الثالث .ويقوم على افتراض أن المعرفة الصحيحة تنتقل من المعلم إلى الطلاب عبر الكلمات والرسائل المسموعة والمرئية .

1) **التدريس الاستكشافي** : ويقوم على أن الأفكار الصحيحة موجودة ومتاحة للجميع ، وأن الطلاب يستطيعون أن يجدوها باستخدام طرائق البحث الصحيحة ،كما يستطيعون فهمها واستيعابها . ودور المعلم فيها يكمن في تهيئة البيئة التعليمية المناسبة للتجريب ،وتخطيط الخبرات التعليمية من محتوى وأدوات وطرائق . فيقوم الطلاب بإنتاج المعرفة لأنفسهم.

2) **تدريس التفكير** : وميزة هذا الاتجاه أنه يقدر أفكار الطلاب ومشاعرهم ويحترمها،ويركز على مهارات التفكير العليا ، ويسمى (النموذج التحويلي) لأنه يسعى إلى تحويل أفكار الطلاب إلى حالة جديدة ، فيسرع عملية التعلم من خلال الربط بين المعرفة والعمل والتفكير .

والطرائق التي سنستعرضها تتنوع في التركيز على المعلم والمتعلم إلى :

1) ما يركز على دور المعلم ، ويجعل المتعلم متلقيا ، ومن هذا النوع الطريقة الإلقائية والقياسية .

2) ما يوزع الأدوار بين المعلم والمتعلم ومن هذا النوع الطريقة الحوارية والمنطقية.

3) ما يركز على دور المتعلم ويجعله متعلما نشطا ،ويجعل المعلمة ميسرا للعملية التعليمية ، ومن هذا النوع الطريقة الاستنتاجية وحل المشكلات والمناقشة ،وتعليم التفكير.

تذكّر :

ما معايير اختيار الطريقة الجيدة؟

تذكر ثلاثة على الأقل!

أولا : أشهر طرائق التدريس :

1: الطريقة الإلقائية: يقوم المعلم فيها بالعبء الأكبر من الشرح والتفسير واستنباط النتائج والتلخيص وعرض المعلومات بعبارات متسلسلة جذابة. فهو الملقي والطالب مستمع متلق .

تذكير: رغم تأكيد الاتجاه التربوي الحديث على دور المتعلم في التعلم يبقى الإلقاء مفيدا في مواضع محددة، ومجالات حياتيه كالتعليم والقضاء والمحاماة والإعلام والدعوة والإدارة .

أنواع طريقة الإلقاء:

المحاضرة: اتصال فرد ومجموعة في زمن محدد ، يتم شفهيا دون مقاطعة و يعقبه نقاش . ويشيع في البرامج التدريبية لسهولته و اقتصاديته. يكون ندوة باشتراك أكثر من محاضر .

الشرح: توضيح الأشياء الصعبة: كالمفردات والجمل و الآيات والأحاديث،والنصوص الأدبية.

القصص : أسلوب محبب وله فوائد في تعديل السلوك والقيم واستمرار الأثر بالقدوة.

الوصف : بذكر صفات الموضوع بارتباط منطقي جذاب.ويستخدم عند فقد الوسائل وانقضاء الحوادث وتباعد البيئات والأزمنة.

متى يكون الإلقاء مفيدًا ؟ إذا كان :

1) قصيرا ممتعا. 2- فصيحا سهل اللغة واضحا، ممثلا للمعنى بالصوت والحركات متأنيا.

2) 3-في مواضع منها: ترتيب عناصر الموضوع،وشرح كيفية استخدام الوسائل التعليمية والتعليق عليها ،وتصحيح الإجابات ،وتفسير العبارات الصعبة ،وربط الدرس بغيره .

مزايا الإلقاء	عيوبه
1- فعاليته في نقل المعلومات الكثيرة وتسهيلها، في وقت قصير . 2- قبوله للاقتران بالوسائل التعليمية. 3- استخدامه في تنمية التذوق الأدبي للنصوص	- رتابته مما يقطع الانتباه ويتيح فرصة للهو والأحاديث الخاصة .ويعالج ذلك باستخدام مهارات الإلقاء والوسائل والتشويق. - لا يناسب تلاميذ الصفوف الأولى لنقص استيعابهم اللفظي ومللهم من طول البقاء والإنصات .

	- إرهاق المعلم باعتماد التدريس عليه ، و كسل الطلاب الفكري واعتمادهم عليه. - قلة مراعاة الفروق الفردية ، وضعف التأثير في سلوك الطلاب .

2: الطريقة القياسية:

يعطي المعلم القاعدة أو الحقيقة ، ثم يمثل عليها لتوضيحها.وهي طريقة قديمة شائعة .

مزايا القياس	عيوبه
1- السهولة .	- موقف الطالب فيها سلبي .
2- تغطية الموضوعات بيسر.	- نسيان القاعدة لأن الحفظ لم يقترن بالفهم.
3- تلائم المختصين.	- الجهد الشخصي للاستنباط.

3: الطريقة الاستنتاجية (الاستنباطية الاستقرائية):

نقيض السابقة ، يعرض المعلم فيها الأمثلة ويناقش الطلاب ثم يستخلصون القاعدة أو الحقيقة.

مزايا الاستنتاج	عيوبه
1- تنمية التفكير بالوصول إلى النتائج .	- البطء في إنجاز الدروس .
2- بقاء الأثر للنشاط الذاتي في التعلم .	- الاعتماد على الأمثلة القليلة غير المترابطة فكريا .
3- إثارة فاعلية الطلاب وثقتهم بأنفسهم .	(لذلك يقترح تعديلها باستخدام نصوص مترابطة فكريا مجالا للدرس بدل الأمثلة المفتعلة).
4- النجاح في ضبط الطلاب وشدهم .	
5- تساير الأسلوب الطبيعي للوصول إلى المعرفة.	

4 : الطريقة الاستجوابية والحوارية :

وتهتم باشتراك الطلاب في استنباط المعلومات مع المعلم بتفاعل وتجاوب بين السائل والمجيب، يطلعون فيه على الخطأ ،ويرشدون إلى الصواب.ويمكن استخدام الأسئلة بنعم ولا، والموحية بالإجابة ،والمركبة والموضوعية والمقالية.

نوعاها:

1) **الاستكشافية** : بتوجيه أسئلة للطلاب لمعرفة المعلومات والحقائق بأنفسهم (طريقة سقراط)، في حوار حر.
2) **الاختبارية** : تبين استيعاب الطلاب لما قيل .

مزايا الاستجواب	عيوبه
1- تصحيح الأخطاء والتعويد على التواضع.	- إضفاء صبغة الاختبار عليها .
2- تحول الدرس إلى محاورة شائقة بإثارة التفكير والمشاركة وحرية طرح الآراء.	- طرح الأسئلة الغامضة وتشكل وفق بعض الدراسات 40٪ من أسئلة معلمينا ، أو الأسئلة المركبة.
3- محببة ومقنعة وبخاصة للمراهقين ومراعية للفروق حين قبول جميع الإجابات ، وتشجع الإجابات الصحيحة ،وتعديل الإجابة الخاطئة.	- الإجابات الجماعية.
	- لا تكون مناسبة في جميع الأوقات .

5 : طريقة حل المشكلات:

تدرب الطلاب على التفكير العلمي السليم ، وتقوم على افتراض مشكلة مرتبطة بحياتهم واهتمامهم مما يدفعهم إلى البحث عن الحلول.وتتطلب تدريبا مبكرا عليها.

مراحل هذه الطريقة :

1) الشعور بالمشكلة : حالة تردد تحدث أزمة عند الطلاب.

2) تحديد المشكلة: حصر جوانبها ،وعلاقاتها .
3) وضع الحلول المفترضة: في ضوء ما جمع من معلومات، وتتطلب من المعلم إعداد الأمثلة الممكنة للدرس.
4) التحقق من الفروض وتقويمها: باختبار صحتها لتقبل على أنها حقائق ، أو ترفض وتستبدل بغيرها.

مزايا حل المشكلات	عيوبه
1- مشاركة الطالب في جميع خطواتها .	- البطء والجهد في إنجاز الدروس .
2- ربط المعلم والطالب بمصادر المعلومات	- لا تصلح لجميع المواقف .
3- تدرب الطلاب على مواجهة الحياة .	- لا تصلح للأطفال في المراحل الأولى.
4- تعلمهم أسلوب التعلم الذاتي .	- تتوقف على المصادر المتوافرة.

6: طريقة المراحل المنطقية(هاربرت):

تعتمد على أن المدركات الحسية والحقائق التي يكتسبها عقل الطالب تساعده على فهم حقائق ومدركات جديدة.

خطواتها:

1) التهيئة : باستثارة معلومات قديمة لإعداد العقول لتلقي معلومات جديدة.
2) العرض : ويستغرق أكثر زمن الدرس حيث يشير المعلم إلى معلومات يكتشفها الطلاب، وبالإلقاء تقدم معلومات كثيرة ،وبالإيحاء بالمعلومات مباشرة بكلام المعلم أو بالقراءة أو المشاهدة.ويقسم الدرس إلى مراحل تدريجية وتنوع الأمثلة ،وتراعى الفروق الفردية.
3) الربط : يربط المعلم حقائق الدرس الجديد بالسابق لتصبح جزءا منها.
4) الاستخلاص : يستخلص الطلاب التعريفات والقواعد والحقائق بعد مناقشة الأمثلة ومعالجتها.

5) التطبيق : يتأكد المعلم من فهم الطلاب بالأسئلة والتمرينات.

مزايا الطريقة المنطقية	عيوبه
1- الاهتمام بالتسلسل المنطقي في العرض . 2- التشويق قبل العرض ،والربط أثناءه وبعده . 3- استثارة ملكة البحث والتفكير والاعتماد على النفس .	- لا تمثل طريقة تفكير المتعلم . - تجعل النشاط على المعلم . - لم تبن على أساس تجريبي ،وتتعارض مع علم النفس لإهمال الدوافع الحقيقية واعتمادها على المعلومات . إهمالها الحياة ومشكلاتها إلا بعدها أمثلة فقط.

7 : طريقة المناقشة :

تجعل المتعلم محور العملية التعليمية مشاركا بفاعلية للوصول إلى الحقائق والمعلومات اعتمادا على النفس بالبحث حولها وتحليلها(بالقراءة،والرحلات ،وعرض المواد) ثم مناقشتها في الفصل وإطلاع الزملاء ، وتحدد مهمة المعلم في الإرشاد والتوجيه.

صورها:

1) المجموعات: يحدد رئيس من الطلاب للمناقشة وتقسم المجموعات من عدد من الطلاب لكل منها عنصر تبحثه.
2) الندوات : اشتراك أكثر من طالب في عرض جانب من المشكلة أثناء النقاش.
3) الفردي : كل طالب يقوم بالعمل بمفرده ثم يناقش.
4) تمثيل المشكلات الاجتماعية بجمع المعلومات وصياغتها في مشهد تمثيلي ،وتوزيع الأدوار والحوار ، ثم مناقشتها،وتتطلب إمكانات ووقتا كافيا.

مزايا طريقة المناقشة	عيوبه
1- تدرب الطلاب على الشورى والتعاون. 2- تجعل الطالب محورا للعملية التعليمية. 3- تعودهم تحليل المشكلات للوصول للحل. 4- تنمي حس الجماعة والقيادة والحوار.	- احتكار الأذكياء والجريئين للمشاركة . - نسيان الهدف من المناقشة والاهتمام بشكلها . - مشكلات تتعلق بالانضباط في الصف .

ثانياً : تدريس مهارات التفكير :

يعرف التفكير بأنه : استخدام معرفتنا السابقة في حل المشكلات ، وتشمل عملية التفكير نشاطين مهمين : التفكير الناقد ، والتفكير الإبداعي . ويعرف التفكير الناقد بأنه: القدرة على توليد الاختيارات والمسوغات وقبول المنطق والبرهان . كما يعرف التفكير الإبداعي بأنه: إعادة ترتيب ما يعرف بطريقة تؤدي إلى معرفة ما لا يعرف .

وتبدو أهمية تعليم مهارات التفكير في تخريج متعلمين فعالين قادرين على التعلم الذاتي ، وعلى تنظيم شؤون حياتهم ، منتجين في مجتمعهم ومتعاونين ومبادئين ، قادرين على اتخاذ القرار المناسب والابتكار والابداع والتفكير في الاختيارات المتعددة.

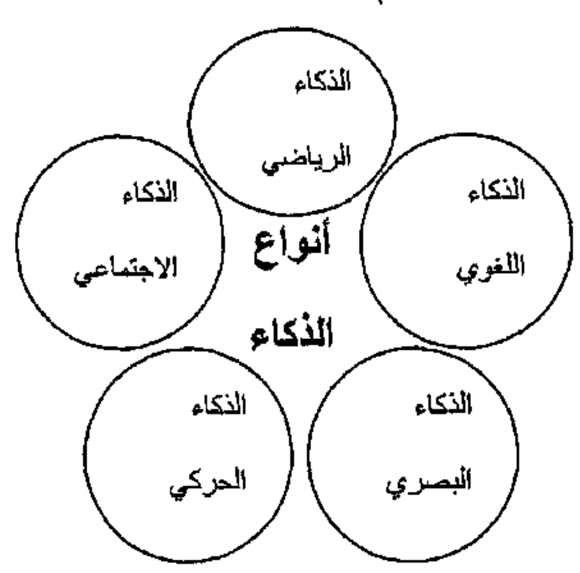
التفكير والذكاء : اختلف التربويون في مفهوم التفكير والذكاء فهناك من يرى أن الذكاء صفة كلية للدماغ وأنها موروثة ومنها تشتق كافة القدرات التفكيرية، وهناك من يرى أنها تعود بنسبة 80٪ إلى الوراثة و20٪ إلى البيئة ، وأنها تنمو من خلال الخبرات والتعامل مع الكبار وأنه يمكن تحسين قدرات الذكاء

وتنميتها بالتدريب . وآخرون يرون التفكير مكون من مجموع لأنواع عدة من الكاء منفصل بعضها عن بعض ،وأن تعليم التفكير ينبغي أن يوجه لتنمية كل نوع من أنواع الذكاء المتعددة.

أنواع الذكاء :

1) الذكاء اللغوي : وهو مفتاح للنجاح في الدراسة والحياة العملية ، و يحتاج إلى تمرين يومي . ويتكون الذكاء اللغوي من المهارات الآتية :النطق والاستماع والقراءة والكتابة والكلام الداخلي والمعرفة والأداء .
2) الذكاء الرياضي (المنطقي): ويتطور مع مراحل نمو الإنسان فيظهر في إدراك استمرارية الأشياء في الوجود ، وتمييز صفات الأجسام وتحولاتها ، وإدراك مفهوم العدد ،والعمليات الحسابية المادية ،ثم العمليات المجردة التي تستخدم الرموز والكلمات للدلالة على الأشياء ،وأخيرا القدرة على ربط المقدمات بالنتائج ،والأسباب بالمسببات . ويتضمن هذا النوع افتراضات منطقية ضمنية ،وكثيرا من عمليات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد ، وحل المشكلات ، ويظهر ميدان هذا النوع في العلوم التطبيقية بخاصة.
3) الذكاء البصري : وهو القدرة على فهم العالم المادي المرئي ، وعلى إعادة تصوير الخبرة المرئية في الذهن ، وفهم العالم الخارجي . وهو من أهم عمليات التفكير،ويشكل مفتاحا لحل المشكلات ،ويساعد في رؤية الشاملة للخيالات المتناقضة.
4) الذكاء الحركي : وهو القدرة على ضبط الحركات واستعمال العضلات ، ويتضمن المهارات الآتية : التعامل مع الأشياء ،والتركيب والبناء ، والرمي ، والركل ،والقبض ،والالتفاف ، واللياقة والجري ،والقفز ،والتحرج ، والتسلق ،والسباحة ،والتوازن...،والاتصال والتفاهم غير اللفظي.
5) الذكاء الاجتماعي : وهو القدرة على فهم الذات وفهم العلاقة مع الآخرين، والقدرة على إدارة تلك العلاقة،والتعبير عنها بصورة تمكن من أداء مهمات الحياة بنجاح. ويمر الذكاء الاجتماعي بمراحل تبدأ بالعلاقة بين

الطفل وأمه ويظهر فيها التركيز على الأنا منذ سن الثانية حتى مرحلة المراهقة ، ثم تأتي مرحلة النضج الاجتماعي(أي الشعور بالمجتمع) وأهمية تكوين العلاقة السوية معه . ويحتاج من أجل ذلك- إلى جانب القدرات الطبيعية –إلى مثيرات من الوالدين والمعلمين ، وإلى مجتمع ثقافي مناسب ينقح قدراته ويثقفها ، ويتبلور ذلك في نشاطات تعليمية تهيئ للطلاب تنمية المهارات والاتجاهات والقيم .



اتجاهات تدريس التفكير :

اتجه التربويون إلى تدريس مهارات التفكير من خلال اتجاهين : بناء برامج خاصة منفصلة عن المقررات الرسمية ، و تعليم مهارات التفكير عبر المقررات الدراسية نفسها .

أولاً: تصميم برامج خاصة لتنمية التفكير : ومن تلك البرامج :

1) تسريع التفكير : وطبق في بريطانيا في مشروع باسم (CASE) وارتكز على تنمية مهارات التفكير في مجال العلوم ، وتكون من 30 نشاطا ،تعطى لها حصة إضافية مدتها ساعة ونصف على مدى سنتين بمعدل نشاط واحد كل أسبوعين .ويقوم التدريس في هذا البرنامج على أربعة أساليب : أ)

المناقشات الصفية :بين المعلم والطلاب حول النشاط المعني. ب) التضارب المعرفي : أي تعريض الطلاب لمشاهدات وخبرات مفاجئة متعارضة مع توقعاتهم وخبراتهم السابقة ،مما يدعوهم إلى إعادة النظر في بنيتهم المعرفية وطريقة تفكيرهم . جـ)التفكير فيما وراء التفكير : أي إيجاد وعي عند المتعلم لإدراك معنى ما يقول وما يفعل،ولماذا يعمل بهذه الطريقة،ونوع التفكير المستخدم في حل المشكلة مما يسارع في نمو مهارات التفكير لديه. د) الربط : أي ربط الخبرات المتحصلة من النشاط الذي يقوم به الطالب مع خبرات الحياة العملية ومع المواد الأخرى لإخراج الخبرات التعليمية من الإطار النظري إلى ميدان التطبيقات العملية .

2) تحسين التفكير : ويقوم هذا البرنامج على تقسيم التفكير إلى ستة أنواع أعطي كل منها لونا خاصا من القبعات ، وقد قرناها برمز العمائم المرتبط بالتراث العربي بدلا من القبعات ، فكانت كما يلي :

أ) تفكير العمامة البيضاء :تفكير يستند على الحقائق والأرقام والإحصاءات،وفي هذا النوع من التفكير لا مجال للعواطف.

ب) تفكير العمامة الحمراء : يخرج العواطف والانطباعات بوضوح ويجلبها إلى منطقة الوعي ليسهل التحكم بها .

جـ) تفكير العمامة السوداء : تفكير ناقد يبرز النواحي السلبية في الموضوع بالاستناد إلى أسباب ومسوغات منطقية ،وهو جزء مهم من عملية التفكير يساعد في جعل صورة الموضوع واقعية ومتكاملة مع مراعاة تلافي الانسياق في التشاؤم لأن ذلك يقود إلى التهرب من تحمل المسؤولية.

د) تفكير العمامة الصفراء : تفكير إيجابي متفائل يبحث عن جوانب الإيجابية في الموضوع مع مراعاة تلافي الانسياق فيه لأنه يقود إلى أحلام اليقظة.

هـ) تفكير العمامة الخضراء : تفكير ابتكاري إبداعي يقدم بدائل مختلفة ، وأفكارا جديدة غير عادية .

و) تفكير العمامة الزرقاء : تفكير في التفكير ، وهو ضابط وموجه ومرشد يتحكم في توجيه أنواع التفكير الخمسة السابقة ،و يقرر التنقل بينها .

3) مهارات التفكير : ظهر في أمريكا لتنمية مهارات التفكير في المرحلة الابتدائية بالتركيز على مهارات التعلم الذاتي ، وهي: الاستنتاج ، والتصنيف ، وتكوين الأنماط ،والاكتشاف ،والتلخيص ،والتوقع العلمي . وسعى البرنامج إلى تعريف الطلاب بمصادر المعرفة وتنمية مهاراتهم في الحصول عليها كاستخدام المكتبة ،والاستفادة من المراجع والموسوعات والقواميس .

ثانيا :تنمية مهارات التفكير من خلال المقررات الدراسية :

وذلك بتصميم نشاطات في المواد الدراسية تؤدي إلى تنمية مهارة من مهارات التفكير ، وقد توزع على المواد الدراسية بطريقة تكاملية ، ومن نماذجه :

1) نموذج التفكير الاستقبالي : ويتم في هذا النموذج تعليم المفاهيم من خلال الخطوات الآتية : عرض المعلومات أمام المتعلم وتوضيح معنى المفهوم بأمثلة تؤيده وأخرى تناقضه ثم يصوغ مع طلابه تعريفا له . ثم اختبار تحقق المفهوم بأمثلة إضافية والتأكيد على المفهوم بأمثلة جديدة ، ثم تحليل استراتيجية التفكير بالمناقشة التي يقوم بها الطلاب للفرضيات .

2) نموذج التفكير الانتقائي : وفيه تطرح أمثلة متعددة للمفهوم ، ويترك الطلاب لينتقدوا الأمثلة ،ويصنفوها ،ثم يختبر اكتسابهم للمفهوم بأمثلة إضافية ،ويعاد صياغة التعريف ،ثم تحلل استراتيجية التفكير من خلال مناقشة الأفكار والفرضيات .

3) نموذج التفكير الاكتشافي : يوضع الطلاب في مواقف تعليمية تجعلهم يجربون اكتشاف بنية الموضوع الدراسي ،مما يثير حب الاستطلاع لديهم ،ويثير دافعيتهم للتعلم .ويتم التعلم الاكتشافي بأسلوبين :أحدهما يتم فيه توجيه الطلاب بأسئلة حول مشكلات تثير اهتمامهم وتفكيرهم للبحث عن الحل.والثاني حر يشترك فيه الطلاب من خلال الحدس والتفكير التحليلي .

4)نموذج التفكير الاستقرائي : ويتكون من ثلاث استراتيجيات هي: 1)تكوين المفهوم بوضع العناصر في قوائم ومجموعات وفئات. 2) تفسير البيانات بتحديد العلاقات وشرحها والوصول إلى الاستدلال. 3) تطبيق المبادئ بوضع التوقعات وشرحها ودعمها والتحقق منها .

نشاط تغذية راجعة

سم الطرائق وفق وصفها المرفق.

الطريقة	اسمها
1- تقوم على افتراض مشكلة مرتبطة بحياتهم واهتمامهم مما يدفعهم إلى البحث عن الحلول.	
2- يعرض المعلم فيها الأمثلة ويناقش الطلاب ثم يستخلصون القاعدة أو الحقيقة.	
3- يقوم المعلم فيها بالعبء الأكبر من الشرح والتفسير واستنباط النتائج والتلخيص وعرض المعلومات بتسلسل ، فهو الملقي والطالب مستمع .	
4- يعطي المعلم القاعدة أو الحقيقة ، ثم يمثل عليها لتوضيحها.	
5- تجعل المتعلم محور العملية التعليمية مشاركا بفاعلية للوصول إلى الحقائق والمعلومات اعتمادا على النفس بالبحث حولها وتحليلها ثم مناقشتها في الفصل وإطلاع الزملاء ، وتحدد مهمة المعلم في الإرشاد والتوجيه.	
6- تعتمد على أن المدركات الحسية والحقائق التي يكتسبها عقل الطالب تساعده على فهم حقائق ومدركات جديدة.	
7- وتهتم باشتراك الطلاب في استنباط المعلومات مع المعلم بتفاعل وتجاوب بين السائل والمجيب، يطلعون فيه على الخطأ ،ويرشدون إلى الصواب .	

تذكر :

ما أشهر طرائق التدريس !

اذكر اسم الطريقة التي تدرّس بها كثيرا أو تفضلها !

ما مميزات كل طريقة وما عيوبها في ثلاث نقاط !

ثانيا :الإعداد الذهني والكتابي للدروس :

زرت أحد المعلمين المتحمسين زيارة توجيهية في مدرسة ابتدائية عام 1416هـ ، وأعجبت بطريقة تدريسه وتوزيعه زمن الحصة على خطوات الدرس واستثماره للسبورة وكراس الإعداد ومناقشته طلابه وشده انتباههم طوال الوقت ، وبعد الحصة أبديت له ذلك الانطباع . وعقب شهر تقريبا جئت المدرسة نفسها لأزور معلما آخر فيها .غير أن جدوله لم يكن مواتيا للزيارة ، فرأيت زيارة الأخ الذي زرته في المرة السابقة ،ولكن فوجئت في هذه المرة برجل آخر كان مشتت الانتباه مضطرب المعلومة ضعيف الأداء ، وبعد الدرس التقيت به واستفسرت عن سبب ما رأيت ،فأوضح لي أنه قدم من زيارة أهله وهم يقيمون في بلدة تبعد ثلاثمائة كيل ،وقد نسي عندهم كراس إعداد الدروس ، وكان مرهقا غير مستعد للدرس .وقدّرت له ظرفه ،واتفقت معه على أهمية كراس إعداد الدروس للتذكير بأهداف الدرس و محتواه وخطواته و وسائله وتقويمه. واستفدت من الموقف ألا أزور معلما دون موعد مسبق معلوم منذ بداية العام الدراسي .

ينقسم إعداد الدروس إلى مرحلتين ، تتعلق الأولى بالتفكير ، والثانية بالتنفيذ:

1- الإعداد الذهني :

يقوم على:

1. فهم الأهداف العامة والخاصة للمادة الدراسية ،واشتقاق الأهداف الإجرائية منها.

2. تحديد موضوع الدرس ومحتواه:

- اختيار قدر يناسب وقت الدرس .
- تسهيل الأفكار والمعلومات لتكون مناسبة لمستوى الطلاب .
- ربطها بحياتهم بأمثلة واقعية .
- ربطها بالدروس السابقة واللاحقة..

1- قراءته واستيعابه :

ويمكن للمعلم وضع خطوط تحت الأفكار والمعلومات المهمة.

كما يمكنه الاستعانة بالمراجع عند الحاجة . والمعلم الناجح يتلافي القراءة الخاطفة .

2- الإعداد الكتابي :

وهو التخيل المكتوب للدرس ، ويقوم على وضع خطة يسجلها المعلم يوميا لدروس جدوله الأسبوعي .

مكوناته :

مراحل الدرس ، وتحديد الوقت اللازم لكل خطوة ، والأهداف السلوكية ، المحتوى ، طريقة التدريس ، النشاطات المصاحبة الوسائل وتقنيات التعليم المستخدمة ، أساليب التقويم ، الملحوظات والواجبات.

المراجع

أولا -المراجع العربية:

1) إبراهيم،حسن (١٩٩٥): ".مؤسسات إعداد المعلم في الكويت والبرامج الدراسية"، مجلة
2) البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية - جامعة القاهرة ، العدد ٤
3) أبو عميرة، محبات) ١٩٩٥ ".(فعالية برنامج إعداد معلمات الرياضيات للمرحلة
4) الابتدائية بكلية البنات جامعة عين شمس"، مجلة مستقبل التربية، القاهرة، مركز بن خلدون المجلد 1 العدد 4
5) أبو دقة، سناء وعرفة، لبيب(٢٠٠٧):الاعتماد وضمان الجودة لبرامج إعداد المعلمتجارب عربية وعالمية:
6) http://www.tep.ps/pdfs/Sana+Labib.doc
7) أحمد، دينا علي(٢٠٠٧) :الاعتماد المهني للمعلم في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة،الإسكندرية :دار الجامعة الجديدة.
8) أحمد، شاكر محمد وآخرون) ١٩٩٩ .(الأصول المنهجية والتعليم في أوربا وشرق أسيا والخليج العربي ومصر، القاهرة :بيت الحكمة للإعلام والنشر.
9) بركات،هشام (٢٠٠٥): التنمية المهنية عبر الانترنت أداة لتطوير الأداء التدريسي للمعلم
10) بشارة، جبرائيل (١٩٨٦) : تكوين المعلم العربي والثورة العلمية والتكنولوجية، بيروت :المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.
11) 8 - بشارة، جبرائيل(١٩٨٣) : متطلبات الثورة العلمية والتكنولوجية في التكوين المهني للمعلم، المجلة العربية للتربية ، تونس، المجلد الثالث، العدد الأول.
12) الحمادي، عبد الله(١٩٩٦) : المهارات التدريسية اللازمة للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والموجهين في المرحلة الثانوية بدولة قطر، قطر :جامعة قطر.
13) حمود، رفيقة (١٩٨٨): تكامل سياسات وبرامج تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناءها،سلسلة التعليم والتنمية في الوطن العربي) الأردن، ،مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية العدد ٢٧

14) حمود، رفيقة (٢٠٠٢) : الاتجاهات العالمية في إعداد المعلمين في البلدان العربية ،أعمال مؤتمر الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، بيروت.
15) 12 - الخميس،السيد سلامة (٢٠٠٢) : دراسات وبحوث عن المعلم العربي وبعض قضايا التكوين ومشكلات الممارسة المهنية، الإسكندرية :دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
16) الديب، بدر(١٩٩٢) :آليات التخطيط الشامل للإصلاح التعليمي، وثيقة تعليمية من الولايات المتحدة الأمريكية، الرياض :مكتب التربية العربي لدول الخليج.
17) راشد،علي(٢٠٠٢) : خصائص المعلم العصري وأدواره-الاشراف عليه -تدريبه، ط ١ القاهرة:دار الفكر العربي.
18) 15 - شرف، رشا وحسن، نهلة (٢٠٠٣): تطوير نظم إعداد المعلم في ضوء خبرات أجنبية
19) معاصرة"دراسة مقارنة"، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر السنوي الحادي عشر:الجودة الشاملة
20) مارس - .(في إعداد المعلم في الوطن العربي لألفية جديدة) جامعة حلوان -كلية التربية، ١٢
21) شوق، محمود و سعيد، محمد مالك (٢٠٠١.) : معلم القرن الحادي والعشرين) اختياره-
22) إعداده -تنميته (في ضوء التوجهات الإسلامية) ، القاهرة :دار الفكر العربي.
23) طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٤): الدليل المرجعي لتدريب المعلمين بالمدارس ذات الفصل الواحد، تونس :المنظمة العربية للتربية.
24) 18 - عبد الدايم، عبد الله)١٩٩٣ .(بحث مقارن عن الاتجاهات السائدة في البلاد العربية،تونس :المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
25) عبد الرحيم، سامح جميل(١٩٩١): خطة مقترحة لمتابعة المعلمين خريجي كلية التربية
26) وتدريبهم أثناء الخدمة"، مجلة البحث في التربية وعلم النفس،المجلد الخامس، العدد الثاني.
27) عبيد، وليم(١٩٩٣): اعداد المعلم في اليابان، المؤتمر السنوي الأول، كلية التربية،جامعة عين شمس.

28) العتيبي، منير وغالب،محمد (١٩٩٦) : معايير مقترحة للاعتماد الأكاديمي والمهني لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات العربية، رسالة الخليج العربي، السنة ١٦ العدد ٥٨

29) علاونه، معزوز جابر (٢٠٠٤) مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية، ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني) جامعة5/يوليو(، متاح في - :القدس المفتوحة

30) أبو دقة ، سناء (2005) . تقويم المخرجات التعليمية في مؤسسات التعليم العالي. ورقة مقدمة لليوم الدراسي الثاني لوحدة الجودة بالتعاون مع كلية التربية بالجامعة الإسلامية بعنوان "التقويم في الجامعة". غزة – فلسطين.

31) أبو دقة، سناء. (2004) التقويم وعلاقته بتحسين جودة التعليم في برامج التعليم العالي. ورقة علمية محكمة عرضت في مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني في جامعة القدس المفتوحة والذي عقد في الفترة بين 3-5 يوليو 2004. رام الله: فلسطين.

32) الإدارة العامة للتخطيط التربوي (2004). إحصاءات تربوية، رقم 8، ، التعليم العام. توم، آلان (1999). إعادة هيكلة برامج إعداد المعلمين . ترجمة بشير العيسوى، دار الناشر الدولي، الرياض: المملكة العربية السعودية

33) المعهد الوطني للتدريب التربوي (2006). الدليل التدريبي، وزارة التربية والتعليم العالي.

34) الحكيمى، عبد اللطيف (2005). تطوير البرامج الأكاديمية في كلية التربية بجامعة الإمارات المتحدة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي. كلية التربية – جامعة الإمارات المتحدة.

35) صبري، خولة وأبو دقة، سناء (2006). سياسات تطوير نوعية مهنة التعليم في الأراضي الفلسطينية. ماس، رام الله، فلسطين.

36) إبراهيم عبد الرزاق إبراهيم (2002) : التربية والتعليم في زمن العولمة – منطلقات تربوية للتفاعل مع حركة الحياة ، مجلة التربية ، العدد (40) ، ص ص 146-130

37) إبراهيم عبد الوكيل الفار (2000) : سلسلة تربويات الحاسوب (1) : تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادى والعشرين ، ط2 ، القاهرة ، دار الفكر العربى.

38) أحمد الرفاعى بهجت (1994) : تصور للكفايات اللازمة للمعلم في ضوء النظرة الإسلامية للتربية (دراسة نظرية) ، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، العدد (21) مايو ، جـ1 ، ص ص 347 –382

39) احمد عبد الله العلى (2002) : العولمة والتربية ، القاهرة ، دار الكتاب الحديث.

40) جابر عبد الحميد جابر (1996) : التعليم وتحديات القرن الحادى والعشرين، جامعة الإمارات ، مجلة كلية التربية ، ص ص 148 –171

41) جابر عبد الحميد جابر (2000) : مدرس القرن الحادى والعشرين الفعال: المهارات والتنمية المهنية ، القاهرة ، دار الفكر العربى

42) جاسم محمد التمار (1996) : بناء بطاقة مقننة لتقويم الكفايات التدريسية لمعلمى الرياضيات في مراحل التعليم العام بدولة الكويت ، مجلة مستقبل التربية العربية ، العددان (7&8) ، ص ص 153 –171.

43) جاك ديلور وآخرون (1997) : التعلم – ذلك الكنز الكامن – تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادى والعشرين تعريب جابر عبد الحميد ، القاهرة، دار النهضة العربية

44) جبرائيل بشارة (1996) : تكوين المعلم العربى والثورة العلمية التكنولوجية ، بيروت ، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع

45) الجميل محمد عبد السميع (2001) : دور المعلم كأحد عناصر المنظومة التعليمية في ضوء تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادى والعشرين (رؤية مستقبلية) ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، مجلة علم النفس ، العدد (59) ، ص ص 70 –58

46) حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون (2003):التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية ، القاهرة ، عالم الكتب

47) حسن شحاتة ومحبات أبو عميرة (1994) : المعلمون والمتعلمون أنماطهم وسلوكهم وأدوارهم ، القاهرة ، الدار العربية للكتاب

48) حسن لطيف الزبيدى (2002) : العولمة ومستقبل الدور الاقتصادي للدولة في العالم الثالث ، الإمارات ، العين ، دار الكتاب الجامعى
49) حسين كامل بهاء الدين (2000) : الوطنية في عالم بلا هوية" تحديات العولمة" ، القاهرة ، دار المعارف
50) 15- سلامة صابر العطار (1997) : سمات المتعلم والتشكيلة التربوية في ضوء العولمة والواقع المصرى ، مجلة كليـة التربية ، جامعة عين شمس ، العدد (21) جـ2 ، ص ص 145 -205
51) السيد سلامة الخميسي (2000) : التربية والمدرسة والمعلم " قراءة اجتماعية ثقافية " ، الاسكندرية دار الوفاء
52) السيد على شتا (1999) : المدرس في مجتمع المستقبل ، القاهرة ، الإشعاع الفنى.
53) السيد محمد أبو هاشم (2002) : أدوار المعلم بين الواقع والمأمول في مدرسة المستقبل ، بحوث ندوة مدرسـة المستقبل ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود.
54) السيد ياسين (1999) : العولمة والطريق الثالث ، القاهرة ، ميريت للنشر
55) عائشة أحمد فخرو وحصة حسن البنعلى (2001) : الكفايات التعليمية لمعلمى ومعلمات الصفين الخامس والسادس في المرحلة الإبتدائية بدولة قطر ، رسالة التربية وعلم النفس ، العدد (14) ، ص ص 137- 186
56) عبد الرحمن الأزرق (2000) : علم النفس التربوي للمعلمين" مفاهيم نظرية - دراسات ميدانية - ادوات مبتكرة للقياس" ، بيروت ، دار الفكر العربى
57) عبد السلام مصطفي عبد السلام (2000) : أساسيات التدريس والتطوير المهنى للمعلم ، القاهرة ، دار الفكر العربى
58) عبد العزيز الحر (2001) : مدرسة المستقبل ، الرياض ، مكتب التربية العربى لدول الخليج .
59) عبد العزيز البابطين (1996) : تقويم فاعلية التدريس لطلاب التربية الميدانية بكلية التربية - جامعة الملك سعود باستخدام بطاقة توكمان ، رسالـة الخليـج العربى ، العدد (58) ، ص ص 21-56

60) عبد الفتاح حجاج (1996) : رؤى مستقبلية لإعداد المعلم العربى في ضوء تحديات القرن الحادى والعشرين ، جامعة الإمارات ، كلية التربية ، ص ص172-213.

61) عبد المجيد نشواتى (1998) :علم النفس التربوي ، بيروت ، مؤسسة الرسالة

62) عبد المنعم محى الدين عبد المنعم (1999) : التربية بين القومية والعولمة (دراسة تحليلية) ، مجلة كلية التربية ، جامعة طنطا ، العدد (26) ، ص ص 1- 23

63) عبد الواحد علوانى (2001) : أطفالنا في ظل العولمة ، المجلس العربى للطفولة والتنمية ، مجلة الطفولة والتنمية ، العدد (2) ، ص ص 165-172

64) على راشد (2002) : المعلم الناجح ومهاراته الأساسية " الكتاب الثالث " : خصائص المعلم العصرى " أدواره – الإشراف عليه – تدريبه " ، القاهرة ، دار الفكر العربى

65) عمر الفاروق (1999) : الدعاوى الأساسية للعولمة ومستقبل العلوم الإجتماعية ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد (24) ، ص ص 16- 0 20

66) عوض عواض الثبيتى (1995) : آراء المعلمين والمديرين والموجهين وأعضاء هيئة التدريس بالأقسام التربوية نحو بطاقة توجيه المعلم وتقويمه في مدينة الطائف ،رسالة الخليج العربى ، العدد (56) ، ص ص49 –90

67) فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (1999) : العولمة ومستقبل العلوم الإجتماعية والإنسانية ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد (24) ، ص ص 8- 15

68) فرانك ويثرو وهارفي لونج وغارى ماركس (2001) : إعداد المدارس والنظم المدرسية للقرن الحادى والعشرين ترجمة أمل سلامة الشامان ، الرياض، مكتبة العبيكان.

69) فوزية بكر البكر (1998) : مقارنة الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمات المرحلة الإبتدائية للبنات في المدارس الحكومية والأهلية في مدينة الرياض ، مجلة جامعة الملك سعود " العلوم التربوية والدراسات الإسلامية " (2) ، ص ص 215- 257

70) كمال مالوترا (2000) : أولويات التعليم وتحدياته في سياق العولمة ترجمة فاطمة هانم بهجت ، مجلة مستقبليات ، العدد الثالث ، ص ص 437- 447
71) كهيلا بوز (1990) : أنموذجا كل من المعلم والمتعلم كما يتصورها كلا الطرفين ، المجلة العربية للتربية ، العددان (1 & 2) ديسمبر ، ص ص 154-190
72) مجدى عزيز إبراهيم (2000) : تطوير التعليم في عصر العولمة ، القاهرة ، الإنجلو المصرية
73) مجدى عزيز إبراهيم (2001 أ) : المنهج التربويى العالمي " أسس تصميم منهج تربوى في ضوء التنوع الثقافي " ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية
74) مجدى عزيز إبراهيم (2001ب) : رؤى مستقبلية في تحديث منظومة التعليم ، القاهرة ، الإنجلو المصرية
75) مجدى عزيز إبراهيم (2002) : منطلقات المنهج التربوي في مجتمع المعرفة ، القاهرة ، عالم الكتب
76) محسن أحمد الخضيرى (2000) : العولمة " مقدمة في فكر واقتصاد وإدارة عصر اللادولة "، القاهرة ، مجموعة النيل العربية للطباعة والنشر
77) محمد أحمد علام ومحمود عطا على (2000) : تصور مقترح لتطوير نظام التقويم لمعلم التعليم العام في مصر في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية ، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، العدد (35) مايو ، ص ص 291-370
78) محمد أحمد النابلسى (1999) : محاولة سيكولوجية لقراءة تعويذة العولمة ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد (24) ، ص ص 21- 25
79) محمد المرى إسماعيل وفاروق الفرا (1992) : الكفاءات التربوية العامة لمعلم المرحلة الابتدائية في ضوء آراء المعلمين والموجهين وأساتذة كليات التربية وعلاقتها ببعض المتغيرات ، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، العدد (18) يوليو ، ص ص 379 –419 .
80) محمد شحات الخطيب (2000) : الاختبار الشامل للمعلمين أهميته وآليات تطبيقه ، مجلة التوثيق التربوي ، العدد (43) ، ص ص 98 – 118
81) محمد صالح نبيه (2002) : موسوعة التعليم في عصر العولمة (1) : المستقبليات والتعليم ، القاهرة ، دار الكتاب المصرى

82) محمد عبد القادر أحمد (1990) : إعداد معلم المرحلة الإلزامية في ضوء تحديات المستقبل ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، كلية التربية ، جامعة المنوفية ، العدد الأول ، ص ص 179-214.
83) محمد متولى غنيمة (1996) : القيمة الاقتصادية للتعليم في الوطن العربى " دراسات وبحوث" ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية
84) محمود أحمد شوق ومحمد مالك سعيد (1995) : تربية المعلم للقرن الحادى والعشرين ، الرياض ، مكتبة العبيكان
85) محمد هندى الغامدى (1999) : تصور مطور لنموذج تقييم أداء المعلم في المملكة العربية السعودية دراسة تحليلية لمحتوى النموذج وتطبيقاته الميدانية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود
86) محمود مصطفي الشال (1997) : منحى جديد لعملية تربية معلم التعليم العام بمصر في ضوء تحديات القرن الحادى والعشرين " دراسة تحليلية " ، مجلة التربية المعاصرة ، العدد (47) أكتوبر ، ص ص29 –64
87) نادى كمال عزيز (2000) : الانترنت وعولمة التعليم وتطويره ، تونس ، اللجنة الوطنية القطرية للتربيــة والثقافــة والعلوم ، مجلـة التربية ، العدد (143) ، ص ص 349 – 360
88) نبيل على (1994) : العرب وعصـر المعلومات ، الكويت ، سلسلة عالم المعرفة، العدد (184) أبريل
89) نبيل على (2001) : الثقافة العربية وعصر المعلومات – رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربى ، الكويت ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد (265) يناير
90) نبيل محمد زايد (1993) : النمو الشخصى والمهنى للمعلم ، ط3 ، القاهرة ، دار المعارف
91) نجاة عبد الله بوقس (2002) : مفهوم العولمة ومتطلبات التوعية بها لدى المعلمات وطالبات كلية التربية تخصصى علم الحيوان والفيزياء بجدة ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد (83) ديسمبر ، ص ص 220-248

92) نصرة رضا الباقر (1994) : صفات وكفايات معلم رياضيات المرحلة الإبتدائية بدولة قطر ، حولية كلية التربية ، جامعة قطر ، العدد (10) ، ص ص 326-386

93) 58- نعيم حبيب جعنيني (2000) : الكفايات الأساسية للمعلمين في مرحلة التعليم الثانوى في الأردن من وجهة نظرهم ، مجلة دراسات ، العدد الأول ، ص ص 57-74

94) نوبل ف ماكجين (1997) : أثر العولمة على نظم التعليم الوطنية ترجمة مجدى مهدى على ، مجلة مستقبليات ، العدد الأول ، ص ص 47 -61

95) هادى نعمان الهيتى (2001) : الهوية الثقافية للأطفال العرب إزاء ثقافة العولمة ، مجلة الطفولة والتنمية ، العدد (2) ، ص ص 149 -163

96) هانس - بيتر مارتين وهارالد شومان (1998) : فخ العولمة - الاعتداء على الديموقراطية والرفاهية. ترجمة عدنان عباس على ، ومراجعة وتقديم رمزى زكى ، الكويت سلسلة عالم المعرفة ، العدد (238) أكتوبر.

97) هدى تركى السبيعى (2003) : دراسة للكفايات التدريسية في علاقتها ببعض السمات الشخصية لمعلمى ومعلمات المهارات البحثية بدولة قطر ، جامعة قطر ، مجلة مركز البحوث التربوية ، العدد (23) ، ص ص 65- 104

98) هدى حسن حسن (1999) : التعليم وتحديات ثقافة العولمة ، جامعة عين شمس ، مجلة كلية التربية ، العدد (23) جـ 3 ، ص ص185-21

99) اوسترمان و كوتكامب . (2002) 0 ترجمة منير الحوراني . الممارسة التأملية للتربويين : مشكلة تحسين مكونات التعليم والحاجة إلى حلها. العين : دار الكتاب الجامعي .

100) محمد الخولي . (1404) . الأدب النبوي : عظات بالغة وحكم بالغة و آداب سامية .بيروت : دار المعرفة .

101) المزروع، هيا. (2004).تصميم برنامج لتنمية مهارات التدريب بالزملاء والاتجاه نحوه وزيادة فعالية الذات في تدريس العلوم لدى الطالبات المعلمات في تخصصات العلوم الطبيعية بكليات التربية . مجلة التربية العلمية ، 7 (2) 1-38 .

102) الحميدان ، إبراهيم بن عبد الله . (1425). التدريس والتفكير. القاهرة : مركز الكتاب للنشر ، ص 17، 18.

103) عبد الموجود ، محمد عزت وآخرين. (أغفل التاريخ) . أساسيات المنهج وتنظيماته . القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، ص 125 ، 126.
104) سالم ، مهدي محمود ، و الحليبي ، عبد اللطيف بن حمد . (1416). التربية الميدانية وأساسيات التدريس. الرياض: مكتبة العبيكان، ص 231 ، 232.
105) عبد الموجود ، محمد عزت وآخرين. مرجع سابق ، ص 126 ، 127.
106) شارلوتي دانيلسون . (1421) . مهنة التدريس ممارستها وتعزيزها " إطار نموذجي" ، ترجمة عبد العزيز بن سعود العمر . الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ص 78.
107) سالم ، مهدي محمود ، و الحليبي ، عبد اللطيف بن حمد . مرجع سابق ، ص 311 ، 312.
108) يحيى ، حسن بن عايل ، و سعيد جابر المنوفي .(1419) . المدخل إلى التدريس الفعال. الرياض: الدار الصولتية للتربية ، ص 5 ، 6.
109) عزيز ، مجدي إبراهيم . (2000) . الأصول التربوية لعملية التدريس . القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية ، ص 35 ، 36.
110) زيتون ، حسن حسين . (1425). مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس. القاهرة : عالم الكتب ، ص 8 ، 9.
111) شحاتة ، حسن . (1423). المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق . القاهرة : مكتبة الدار العربية للكتاب، ص 96.
112) الحميدان ، إبراهيم بن عبد الله . مرجع سابق ، ص 21.
113) عزيز ، مجدي إبراهيم . مرجع سابق، 95 ـ 120 ، بتصرف شديد.
114) البكر رشيد بن النوري ، و والمهوس ، وليد بن إبراهيم . (1422) . المنهج أسسه ومكوناته . الرياض : مكتبة الرشد ، ص 136 ـ 165، بتصرف شديد .
115) الخليفة، حسن بن جعفر . (1426).المنهج المدرسي المعاصر مفهومه ـ أسسه ـ مكوناته ـ تنظيماته ـ تقويمه ـ وتطويره . الرياض: مكتبة الرشد ، ص 145 ـ 157، بتصرف شديد.
116) الشريفي ، شوقي السيد . (1425). المناهج التعليمية . الرياض : مكتبة الرشد ، ص 65.
117) الخليفة، حسن بن جعفر . مرجع سابق ، ص 145 ـ 157، بتصرف شديد.

118) الحميدان ، إبراهيم بن عبد الله . مرجع سابق ، ص 77 ـ 124 ، بتصرف شديد.
119) الخليفة، حسن بن جعفر . مرجع سابق ، ص 158 ، 159.
120) يحيى ، حسن بن عايل ، و سعيد جابر المنوفي .مرجع سابق ، ص 96.
121) زيتون ، حسن حسين . مرجع سابق ، ص 574.
122) الحميدان ، إبراهيم بن عبد الله . مرجع سابق ، ص 120.
123) البكر رشيد بن النوري ، والمهوس ، وليد بن إبراهيم . مرجع سابق ، ص 1162 ، 163.
124) شحاتة ، حسن . مرجع سابق، ص 107 ـ 110 .

المراجع الاجنبية

1) NCATE. (2000). **NCATE 2000 Standards**. Washington, DC: Author. Available on NCATE's Web site, www.ncate.org.

2) Gerner, D. & Schrodt, P. (1999). Into the New Millennium: Challenges Facing Palestinian Higher Education in the Twenty First Century. **Arab Studies Quarterly,** vol. 21, 4, 19-29.

3) QAA (accessed 2006) . **Quality Assurance Agency**. Available on Web site www.qaa.ac.uk

4) UNDP-RBAS (Dec., 2006). **Quality assessment of education programmes in Arab universities. Regional overview report.** Higher education project enhancement of quality assurance and institutional planning in Arab region. [To be shortly published by the Project, and that access of the summary of the report was provided by permission from the Project Manager]

5) UNESCO (1990). http://portal.unesco.org/education/.

6) UNESCO (2005). http://portal.unesco.org/education/United Nations Decade of Education for Sustainable.

7) European Union, http://ec.europa.eu/education/policies/2010/.

8) Ingvarson, L , Kleinhenz, E, Mckenzie, P. (2006). **Teacher education accreditation : a review of national and international trends and practices.** Available on Web site: http://www.teachingaustralia.edu.au/ta/webdav/site/tasite/users/ldeluca/public/Teacher%20Education%20Accreditation%20%20A%20Review%20of%20National%20and%20International%20Trends%20and%20Practices MOE. www.mohe.gov.ps

9) 64 -Benitez ,H (1994) . Globalization of united states history six strategies , Social Education ,Vol . 58, No. 3 , PP .142-144.

10) Desione, L , Portet, A , Garet , M , Yoon ,K and Birman , B (2002) Effects of professional devlopment on teachers instruction : Results from A three Year longitudinal study . Educational Evaluation and Policy Analysis, Vol.24, No.2 , PP.81-112.

11) Gumbert , E (1998) . Fit to Teach : Teacher Education In International Perspective . Atlanta : Center for Cross- Cultral Education , Georgia State University .

12) Mason ,R (1998) . Globalising Education .treads and application , Routledge , New York.

13) Pike ,G&Selby ,D (1998) . Global teacher , global learner , Hodder & stonughton , Lonadon .

14) Stephen , H (1991) : Hntegrated relations in succeful classrooms .Inc, Publishing .London.

15) Shonflong , A (1996) . Globalization As A Challenge To Human Learning , Education, Vol .54 , PP . 7-16 .

16) William ,R (1997) . The effective teaching . Macmillan , New York .

17) Yin ,C & Kwok , T (1991) . Models of teacher effectiveness , implications for research , Journal of educational research , Vol.92 , No.2, PP.141-146.

18) Ackland, R .(1991). A review of the peer coaching literature. Journal of staff development , 12 (1), 22-27.

19) Bowman , L. & McCormick, S. (2000). Comparison of peer coaching versus traditional supervision effects. The Journal of Educational Research, 93, 256-260.

20) Busher, Lisa.(1994).The effect of peer coaching on elementary school teachers. Paper presented at the annual meeting of the Eastern Educational Research Association (Sarasota,FL, February,1994)

21) Ewert. D. M. (1994). Teachers helping teachers. Adult learning, 5 (3), 26-28.

22) Frank, K. and McCulloug, C. (1997). Effect of peer coaching on teacher and student outcomes. Journal of Educational Research, 90 (4), 240-251.

23) Garmston, R. (1987). How administrators support peer coaching. Educational leadership, 44, (50), 18-28.

24)

25) Hargreaves, A. and fullan, M.G. (1992). Understanding teacher development. New York, Ny: Teachers college Press.

26)

27) Hasbrouck , J. & Christen, M. (1997). Providing peer coaching in inclusive: A tool for consulting Teachers. Intervention in School and Clinic classrooms 32 (3).

28) Hasbrouck, Jan E. (1997). Mediated peer coaching for training preserves teachers. Journal of special Education, 31 (2), 251-270.

29) Joyce, B. & Showers, B. (1982). The coaching of teaching. Educational leadership, 40 (1), 4-10.

30) Joyce, B. & Showers, B. (1983). Power in staff development through research on training. Alexandria, VA: ASCD.

31) Kohler, F.W., McCullough, K, and Buchan, K. (1995). Using peer coaching to enhance preschool teacher's development and refinement of classroom activities. Early intervention and development, 6, 215-239.

32) Kurts, Stephanie & Brabra Levin. (2000). Using peer coaching with preserves teachers to develop reflective practice & collegial support. Teaching Education, 11 (3), 298- 310.

33) McAllister, E.A., & Neubert, G.A. (1995). New teachers helping new teachers: Preserves peer coaching (Report No. ISBN- 1-883790-14-X). Washington, DC: Office of Educational Research & Improvement. (ERIC Document Reproduction Service No-ED 379720).

34) Mezirow, J. (1991). Tran formative dimensions of adult learning. San Francisco: Jossey- Bass.

35) Morgan, Robert & Menlova, Ronda. (1994). Effects of peer coaching on the acquisition of direct instruction skills by low-performing preserves teachers. Journal of special Education, 28 (1), 59-76.

36) Miller, S.P., Harris, C., and Watanabe, A. (1991). Professional coaching – a method for increasing effective and decreasing ineffective teacher behaviors. Teacher Education and Special Education, 14 (3), 183-191.

37) NCATE (National Council for Accreditation of Teacher Education). (1996). Standards, procedures, and policies for the accreditation of professional education units. Washington, DC: US. Department of Education.

38) Newbert, G. & Stover, L. (1994). Peer coaching in teacher Education (Report No ISBN – 0-89369-371-9). Bloomington, In: Phi Delta kappa Educational foundation (ERK Document Reproduction service No ED 378140).

39) O'Donoghue, T.A. and Brooker, R. (1996). The rhetoric and the reality of the promotion of reflection during practice teaching: An Australian case study. Journal of teacher Education, 47 (2), 99-109.

40) Osterman, K. F. and kottkamp, R.B. (1993). Reflective practice for education. Newbury Park, CA: Corwin Press, Inc.

41) Pavelich, B. (1992) Peer coaching within the internship (Monograph No. 10). Saskatoon, Canada: Saskatchewan University, College of Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 354216).

42) Perkins, S. (1998) On becoming a peer coach: Practices, identities, and beliefs of inexperienced coachers. Journal of Curriculum and Supervision, 13 (3), 235-254.

43) Pierce, T. & Miller, S. (1994). Using peer coaching in preserves practica . Teacher Education and Special Education, 17. (4), 215-223.

44) Robbins, P. (1991). How to plan and implement a peer coaching program. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

45) Showers, Beverly. (1984). School improvement through staff development: the Coaching of teaching. In Making our schools more effective. San Francisco: far West Laboratory for Educational Research and Development.

46) Showers, B. & Joyce, B. (1996). The evolution of peer coaching. Educational leadership, 53 (6), 12-16.

47) Slatter, C and Simmons, D. (2001). The design and implementation of a peer coaching program. American Secondary Education, 29 (3), 67-76.

48) Veenman, S and Denessen ,E . (2001). The coaching of teachers : Results of five training students . Educational Research and Evaluation, 7 , 385_417.

49) Votz, D.L. (1995). Collaboration- Peer Coaching: A tool for collaborative professional development. LD Forum, 20 (2), 28-30.

50) Waddell, D. (2005). The next step in staff development. The Journal of continuing education in nursing. 36 (2),84-90.

51) Wynn, M. and Jeffrey, k (2000). Paired peer placement with peer coaching to enhance prospective teachers professional growth in early field experience. Action in Teacher Education, 22 (2A), 73-83.

جدول المحتويات







